

**REVISTA**  
**LUMEN**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO ASSUNÇÃO – UNIFAI**

## **REVISTA LUMEN (ISSN: 2447-8717)**

Revista semestral de investigação multidisciplinar

### **Grão-Chanceler**

Cardeal Dom Odilo Pedro Scherer

### **Reitor**

Prof. Dr<sup>a</sup>. Karen Ambra Cordeiro

### **Vice-Reitora**

Prof<sup>a</sup>. Dr. Alessandro Fuentes Venturini

### **Pró-Reitor Administrativo**

Prof. Me. Pe. João Julio Farias Junior

### **Pró-Reitor Jurídico**

Prof. Esp. Pe. José Rodolpho Perazzolo

### **Pró-Reitora Acadêmica**

Prof<sup>a</sup>. Ma. Denize Scivoletto Mazza Garcia

### **Secretário Geral**

Adilson Cristiano Lana

### **Editor responsável**

Prof. Dr. Thiago Rodrigues

Profa. Dra. Vanessa Beatriz Bortulucce

### **Editores**

Prof. Dr. Sidnei Ferreira de Vares

Prof. Dr. Jean Rodrigues Siqueira

### **Revisora**

Profa. Ma. Rosane Câmara

### **Diagramação e suporte técnico**

Prof. Dr. Claudemir Gimenez

### **Conselho editorial**

Profa. Dra. Carla Montuori Fernandes (Universidade Paulista – UNIP)

Prof. Dr. Carlos Eduardo Riberi Lobo (Universidade São Judas Tadeu– UNIFAI)

Prof. Dr. Flávio Reis dos Santos (Universidade Estadual de Goiás - UEG)

Prof. Dr. Flávio Rovani de Andrade (Universidade Federal do Piauí - UFPI)

Prof. Dr. Flávio Trovão (Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT)

Prof. Dr. Hermógenes Saviani Filho (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS)

Prof. Dr. Jean Rodrigues Siqueira (Centro Universitário Assunção – UNIFAI)

Prof. Dr. José Iesca Rodrigues (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP)

Prof. Dr. José Renato Polli (Centro Universitário Anchieta – UNIANCHIETA)

Prof. Dr. Marcos Horácio Gomes Dias (Universidade São Judas Tadeu – USJT)

Profa. Dra. Maria Lúcia Salgado (Faculdade Paulista de Pesquisa e Ensino Superior – FAPPES)

Prof. Dr. Pedro Calixto (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG)

Prof. Dr. Sidnei de Oliveira (Universidade Estadual Paulista – UNESP)

### **Vinculação:**

Centro Universitário Assunção – UNIFAI – Fundação São Paulo – FUNDASP.

Rua Afonso Celso, 671/711, Vila Mariana – SP – Tel: (11) 5087-0199 ou 0800-100-124



## Editorial

4

A Revista Lumen, fundada em 1994, durante anos cumpriu o importante papel de difundir a produção acadêmica no Brasil, dando espaço tanto aos professores do Centro Universitário Assunção – UNIFAI, instituição à qual está vinculada, quanto aos colaboradores externos. Foram mais de 30 números publicados desde então, dois a cada semestre. Todavia, a revista encerrou sua atividade no ano de 2009. Em 2011, sob a reitoria, representada pelo Magnífico Reitor Prof. Dr<sup>a</sup>. Pe. Edécio Serafim Ottaviani, houve a preocupação de resgatar este veículo de difusão do conhecimento acadêmico, bem como em estimular os professores da instituição à prática da pesquisa e da produção acadêmica de qualidade. Agora em 2020, com a ascensão da nova reitoria, representada pela Magnífica Reitora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Karen Ambra Cordeiro, o Centro Universitário Assunção - UNIFAI mantém o compromisso de contribuir com o debate acadêmico qualificado, promovendo a integração entre a Universidade e a comunidade. Nesse sentido, o elemento distintivo da instituição sempre foi, e continua sendo, seu caráter humanista e o cuidado com a fraternidade social.

Como é do conhecimento de todos, reflexões e debates acadêmicos, cada vez mais, assumem importância fundamental face às rápidas transformações do mundo contemporâneo. A universidade, portanto, tem o compromisso com a promoção de leituras e análises mais abrangentes que, promovendo novos questionamentos teórico-metodológicos, deem conta de compreender estes processos. Afinal, se o ensino, a extensão e a pesquisa constituem o tripé sob o qual se assentam as instituições de ensino superior, cabe ao Centro Universitário Assunção – UNIFAI dar a sua parcela de contribuição para o avanço da pesquisa acadêmica no Brasil.

O ano de 2015, portanto, demarcou um novo momento dessa história, que continua em 2020 fiel aos princípios e a proposta anunciados. Reitoria, pró-reitoria acadêmica, coordenadores de curso e professores decidiram trabalhar em torno de um projeto de reativação da Revista Lumen. O saldo, sem dúvida positivo, pode ser enfim avistado. Em um novo formato, virtual, a Revista Lumen reinicia seus trabalhos com o objetivo de dar voz aos pesquisadores de todo Brasil e, quiçá, aos pesquisadores estrangeiros que queiram colaborar conosco. Estruturada, pois, em torno de um tema geral, que compõe o dossiê, mas também aberta a artigos livres, resenhas, traduções e entrevistas, a versão virtual da Revista Lumen recomeça sua missão acerca da difusão científica.

Destarte, é com enorme alegria que seus editores, Prof. Dr. Thiago Rodrigues, Prof. Dr. Sidnei Ferreira de Vares e Profa. Dra. Vanessa Beatriz Bortulucce, apresentam agora o nono número da Revista Lumen.

Boa leitura a todos,  
Os editores.

## Apresentação

Com enorme satisfação lançamos o nono número da Revista Lumen, que apresenta como tema de seu dossiê “Arte e filosofia”. Os artigos que compõem esta seção apresentam reflexões oriundas do universo da música, do cinema e da filosofia, mais especificamente, no que se refere ao pensamento filosófico, de Nietzsche, Karl Popper e Judith Butler.

O artigo que abre o dossiê, intitulado “Mulheres no choro: a participação feminina à época dos 100 anos do gênero” de autoria de José de Almeida Amaral Júnior, trata da participação feminina no universo do gênero Choro e pretende reparar, em alguma medida, essa negligência histórica. José de Almeida é um grande especialista na história do gênero, sobretudo em São Paulo, com dois livros publicados sobre o tema.

Em seguida, Denize Correa Araújo nos presenteia com o excelente artigo “Pluralidade estilística no cinema de Abbas Kiarostami: análise dos filmes ‘Onde fica a casa do meu amigo?’, ‘Gosto de cereja’ e ‘Dez’”. A autora explora os princípios de incerteza e incompletude que partem da pluralidade estilística presente nos filmes Kiarostami.

Compõem também o dossiê, no que tange à filosofia, os artigos: “O conceito de ressentimento a partir de Nietzsche”, de Antônio Ruzza, que parte do tema do ressentimento na obra do filósofo alemão, mas que pretende analisar algumas de suas implicações para a política na contemporaneidade em interlocução com autores como Slavoj Žižek e Maria Rita Khel; “Repensando o falsificacionismo de Karl Popper” de Pedro Augusto Ciola de Almeida, que propõe uma interpretação que foge do óbvio para compreender o célebre conceito do filósofo da ciência; e, para encerrar o dossiê, o artigo “Judith Butler e a construção social do sujeito de direito na aparência do gênero” de André Luiz Alves da Silva, que busca elucidar seu caráter de *performatividade* ao analisar a constituição do sujeito de direito a partir da obra de Butler.

Este número da revista traz ainda uma seção de artigos livres: no primeiro, intitulado “A concepção e as contribuições pedagógicas de João Amós Comênio (Comenius)” de Jeronimo de Oliveira Lombardo, como o nome já sugere, o autor pretende realizar uma apresentação ao pensamento de Comenius; na sequência, em “Do preconceito ao estigma: a difícil inclusão das juventude(s) negras no ambiente escolar no século XXI”, Marlene Almeida de Ataíde alerta para as desigualdades sociais e raciais que acometem os jovens negros que sofrem o preconceito e o estigma em nossa sociedade, a autora destaca ainda a importância da formação de um corpo de educadores enquanto agentes responsáveis pela desconstrução do racismo. Encerra a edição o interessante artigo “Estudo aplicado sobre o uso de jogos educativos no ensaio na tabuada” de Daniela Emilena Santiago que propõe a utilização de jogos educacionais no processo de ensino da tabuada.

Convidamos, portanto, o leitor a participar das reflexões propostas neste volume, contribuindo, desta forma, para a ampliação do debate e do diálogo, tão necessários para os tempos desafiadores que estamos vivendo.

Boa leitura!  
Prof. Dr. Thiago Rodrigues  
Prof. Dr<sup>a</sup>. Vanessa Bortolucce  
Editores responsáveis

# DOSSIÊ

ARTE E FILOSOFIA

# MULHERES NO CHORO: A PARTICIPAÇÃO FEMININA À ÉPOCA DOS 100 ANOS DO GÊNERO

José de Almeida Amaral Júnior<sup>1</sup>

## RESUMO

7 Este artigo aborda a histórica questão cultural da participação feminina na arte, mais especificamente no universo do gênero Choro, considerado a primeira música popular urbana instrumental do Brasil. O recorte para a presente análise foi dado sobre o período que abarca o decênio 1973 – 1983 quando, em 1977, comemorou-se o “Centenário do Choro”. Dada a ocasião e a inédita exposição midiática, tornou-se perceptível quanto o espaço de participação da mulher estava reduzido a breves atuações e, mais que isso, como o fato passou incólume, sem indignações, em meio às discussões saídas dos debates pertinentes à efeméride. O significado simbólico dessa naturalidade, dessa desatenção, quanto à deficiência da presença feminina em meio a uma expressão cultural brasileira, revela como as raízes patriarcais e machistas são determinantes e prejudiciais à liberdade das mulheres em sua atuação artística, profissional e como ser humano.

**Palavras-chave:** Música popular brasileira. Condição feminina. História social

Vivenciando uma ditadura, iniciada em 1964 com golpe de Estado, o Brasil durante a década de 1970 teve, em sua área cultural, a passagem da efeméride comemorativa dos 100 anos de nascimento do Choro, considerado o primeiro gênero musical instrumental urbano nacional.

Além do evento histórico em si, o período acabou por também trazer um momento de “resgate midiático” do gênero Choro, já que o mesmo apresentava uma participação deveras acanhada nos veículos de comunicação: rádios, TVs, jornais, revistas ou mesmo a indústria fonográfica que, há décadas, nada estavam atentos às suas produções. Estas sobreviviam verdadeiramente em mãos de abnegados grupos cultuadores, que chegavam a se definir de forma bem-humorada como “confrarias” ou “maçonarias”, preservando-as em suas residências, em isoladas reuniões com parceiros e fãs, revelando novas criações ou, principalmente, procurando manter vivas na memória antigas composições.

O mercado, então, resolveu apostar algumas fichas nos tradicionais chorões. Pôs para funcionar suas engrenagens e o negócio reverberou bastante. Além dos espaços em programas de TV, houve um incremento de participação na produção de discos, partituras e shows, que culminou na realização de dois festivais nacionais televisados a partir de São Paulo, na criação de clubes de Choro por vários pontos do país e, até mesmo, na entrada do gênero em trilha de novela. Foi um *boom*, uma expansão. Em momentos mais eufóricos dessa conjuntura, alguns jornais chegaram a publicar debates entre críticos e

---

<sup>1</sup> Pós-Graduado *Lato sensu* em História: Arte, Patrimônio e Cultura do UNIFAI - Centro Universitário Assunção; mestre em Educação – Políticas pelo Centro Universitário Nove de Julho; especialista em Sociologia pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo - FESPSP e bacharel em Ciências Econômicas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP

músicos envolvendo teses de “modernidade X tradição” nos aspectos estéticos sobre o Choro contemporâneo, discutindo os riscos de descaracterizações e problemas afins. Situações impensáveis tempos antes. “Choromania”, conforme designação verificada na imprensa. Uma “revitalização” aparentava acontecer.

Porém, os interesses mercadológicos, que estimularam a divulgação, se dissiparam. Seus impulsos foram dirigidos a outras ofertas. O Choro, fechando os anos 1970, voltou a resistir nas mãos dos devotos que, contudo, sem dúvidas, tiveram ganhos com o período, pela chance de gerar novos laços e por ver a ampliação do número de admiradores, garantindo o ânimo à resistência e o findar do temor pelo desaparecimento do gênero, como se cogitava até há pouco.

Entretanto, com o *boom* ocorrido pela via dessas investidas, através da ênfase dos veículos de comunicação, resultando em várias produções, foi possível notar que o universo do Choro, um século após sua gênese, no geral, manteve a figura feminina reduzida a pequenas participações de realce. A mulher bem pouco apareceu em relevo. Isto, embora sabendo-se, por exemplo, que sem a presença fértil da pioneira pianista, compositora e maestrina Chiquinha Gonzaga (1847-1935), não lograria se iniciar construção de uma digna cronologia chorona. Mas não houve atenção ao tema como, por exemplo, aquela que se observou referente ao embate “modernização *versus* tradicionalismo” no Choro. Ou seja: foi uma questão menosprezada.

Passados os anos 1960, com o fortalecimento da urbanização, a liberação feminina, o advento de antibióticos e da pílula anticoncepcional, o fim da obrigatoriedade de autorização do marido para trabalhar, em pleno último quartel do século XX, as musicistas choronas ainda assim não haviam conseguido ampliar seu espaço, não haviam contemplado seu papel de maneira a equilibrar justa representação ao lado dos homens.

Desde o fim da década de 1960, problematizou-se mais o lugar e os direitos das minorias. Apareceu um novo e vivo olhar sobre a participação das mulheres na história. Especificidades foram discutidas, assim como seu reconhecimento político e social. A partir de então e, principalmente, nos anos 1970, notou-se o ingresso acentuado feminino no mercado de trabalho. E tal situação não aconteceu apenas pela deterioração dos salários reais, mas também pela dificuldade econômica, obrigando as pessoas a buscarem complementação da renda familiar, especialmente nos segmentos sociais menos favorecidos. Também registrou-se claro ingresso das camadas médias, de mulheres com maior instrução. Novas possibilidades de comportamento e consumo eram desejadas (BRUSCHINI, 1994). Destaque-se que durante a década de 70, o movimento feminista teve desenvolvidas suas “cores locais”, sempre fustigado pelo regime repressivo ditatorial, somado às posturas reacionárias do machismo atávico. Anseios de maior protagonismo em meio aos riscos autoritários vigentes (DIMAMBRO, 2019).

Ao longo do tempo a sociedade impôs à mulher a esfera privada – dedicação ao lar, pouca instrução, reduzido acesso à escrita e leitura – e, quando muito, a circunscreveu a profissões como o magistério, que estabelece um paralelo ao papel de mãe e educadora, ou seja, a cuidadora da prole. Não

era bem aceita em outras funções, caso dos exercidos nos espaços artísticos, entregues ao protagonismo masculino. Ela serviu, sim, incontáveis vezes, como inspiração artística, mas teve sempre dificuldades em produzir as suas próprias experiências. Tal preconceito resultou em prejuízo de grande monta. Fato que impacta evidentemente nos aspectos de expressão artística, o feminino na arte, e também na atuação dentro do mercado de trabalho. Claro, não apenas para as mulheres choronas, mas sim para as musicistas em geral. E é notável até agora.

Segundo a revista Rolling Stone, em 2017, dos “100 maiores artistas da música brasileira” apenas 16 são mulheres (SÊLA, 2019). Elas representam 14% dos associados da União Brasileira dos Compositores (UBC), a maior administradora de direitos autorais do país. Os seus valores médios arrecadados são 28% menores que os masculinos. Elas são 8% dos músicos acompanhantes e 11% dos intérpretes (UBC, 2018): enormes discrepâncias em se considerando os dados quantitativos do governo que mostram, hoje, a população brasileira ser composta por 48,3% de homens e 51,7% de mulheres. Permanecer naturalizando tal discriminação e disparidade é sério entrave aos Direitos Humanos.

Em um ligeiro paralelo com o ambiente do Samba – que tem história imbricada com o Choro, não podendo se deixar de marcar que os cariocas viram ambos desabrocharem em casas lideradas por mulheres, as “Tias Baianas” no bairro de Cidade Nova –, nota-se que as dificuldades impostas a elas são similares. Por exemplo, importante compositora da Escola Império Serrano, Dona Ivone Lara (1922 - 2018), – em 1965 foi a primeira mulher a ter um samba-enredo na Avenida, assinando com Bacalhau e Silas de Oliveira (1916-1972) “Os Cinco Bailes da História do Rio” – precisou em várias de suas composições, ao longo da carreira, colocar nome de um homem para o Samba “acontecer” (PIRES, 2017). Barreiras permanentes. Subverter tal lógica, valorizando a mulher na música em todas as etapas da cadeia produtiva, são aspectos capitais neste assunto. É um exemplo, entre inúmeros, que merece meditação sobre a efetividade das condições de vida, da autonomia e da liberdade feminina para superar tal violência e desigualdade nas quais foram inseridas no decorrer da História.

Façamos, assim, uma breve reflexão sobre o tema, focando as mulheres choronas no festivo período do centenário do gênero. Iniciaremos por um apanhado geral sobre a trajetória do Choro. Depois, destacaremos o período da “revitalização” para, adiante, detalhar um pouco a condição das musicistas, no ambiente paulistano, em uma década, entre 1973 e 83, na criação da Rua do Choro, R. João Moura, bairro de Pinheiros.

## **O CHORO GERMINA ENTRE O II IMPÉRIO E A REPÚBLICA VELHA**

Com a vinda para o Brasil em 1808 da família real portuguesa, refugiada das invasões napoleônicas, a cidade do Rio de Janeiro, capital colonial onde a corte se estabeleceu, foi nos mais variados aspectos palco de mudanças que impactaram seu cotidiano. Todo o grande território d'além-mar, na prática, deixava de ser uma fechada colônia de exploração e passava a se abrir para o comércio

internacional<sup>2</sup>. A população da cidade até as vésperas da Independência, 1822, dobrou. Reformas urbanas foram executadas, novos prédios se ergueram. Foi reorganizada a burocracia pública, instituída uma Imprensa Real, a biblioteca real, uma escola de medicina, o Banco do Brasil, construiu-se o Teatro Real de São João. Após os conflitos europeus, em 1815 a coroa agiu a fim de consolidar a elegância cosmopolita, subsidiando a vinda de artistas franceses. O Brasil deveria ser reconhecido pelo seu caráter “civilizado” e pela “adesão à ideia de progresso” (SCHWARCZ, 1998). O Rio de Janeiro ganhou pompa.

Passado o Período Regencial (1831-1840)<sup>3</sup>, a estratégia política da antecipação da maioria de Pedro II (1840) deu resultado e o país avançou em seu processo de nação independente. Assim,

na capital, durante os anos de 1840 e 1860, [...] se cria uma febre de bailes, concertos, reuniões e festas. A corte se opõe à província, arrogando-se o papel de informar os melhores hábitos de civilidade, tudo isso aliado à importação dos bens culturais reificados nos produtos ingleses e franceses (SCHWARCZ, 1998, p. 111).

Dentro deste contexto, as expressões locais típicas de música e dança como o batuque, o jongo e o lundu, desenvolvidos pelos negros, bem como a modinha, foram misturados aos ritmos e gêneros dançantes importados, casos da marcha, valsa, schottisch, habanera e polca. Por tais encontros/cruzamentos o Choro viria à luz. Ele nasceria, então, como um jeito de tocar, um certo abasileiramento da interpretação dessas músicas estrangeiras. Foi uma nova produção mestiça local em um território cujo povo foi reinventado/recriado desde a renascentista “Era dos Descobrimentos” marítimos, com a transplantação da cultura lusa e a migração compulsória africana, que se uniram às gentes originárias, configurando-se num processo – conflituoso – de mistura permanente e estabelecendo a personalidade do Brasil como uma sociedade mestiça e sincrética nos trópicos, distinta das matrizes que lhe deram origem (RIBEIRO, 2006) e gestado sob objetivos mercantis.

A denominação “Choro” causa divergências: talvez possa ter sido gerada pela forma sentimental de execução dos instrumentos; por derivar de “xolo”, um tipo de baile que reunia os escravos nas fazendas ou, ainda, por remeter a grupos de charamelas, um instrumento de sopro usado no período colonial. O fato é que as festas/reuniões com instrumentistas populares e o próprio conjunto de músicos passaram a ser conhecidos como tal. Aliás, o “grupo chorão” foi caracterizado como um “terno”, a associação de um solista – podendo ser flauta, bandolim, clarineta, sax – mais dois instrumentos para harmonização, casos do violão e cavaquinho. O popular mulato Joaquim Antônio da Silva Callado Jr. (1848-1880), ele próprio exímio flautista, organizou, na década de 1870, um grupo de músicos, ficando

<sup>2</sup> Em 16/12/1815 aconteceu a criação do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves, com a área deixando de ser oficialmente colônia por ordem do então Príncipe-regente Dom João, futuro rei D. João VI (1767-1826).

<sup>3</sup> Após o processo da Independência, o imperador D. Pedro I iniciou a organização do Estado brasileiro em sua gestão, 1822-1931. Ele, então, abdicou em favor do filho, menor de idade, optando por voltar à Europa e lutar pela restituição do trono luso, tomado pelo irmão Miguel, à sua filha Maria da Glória.

notabilizado como “Choro do Callado”<sup>4</sup> (PINTO, 1978). Callado foi considerado, por diversos autores, “o pai do Choro”<sup>5</sup>. Desta maneira, se nos salões aristocráticos a música era tocada por conjuntos de câmara e pianistas, para os espaços populares eram os “paus e cordas” dos chorões que marcavam presença.

Ao longo do tempo, no amadurecimento dessa “forma de executar” as danças europeias rumo à uma condição de gênero musical<sup>6</sup> – e de se tornar um símbolo de cultura brasileira<sup>7</sup> –, o Choro recebeu contribuições essenciais de nomes como os já citados Chiquinha e Callado, assim como de Ernesto Nazareth, Anacleto de Medeiros, João Pernambuco, Zequinha de Abreu, Luiz Americano entre outros. E teve, em Pixinguinha (Alfredo da Rocha Viana Filho, 1897-1973), uma referência básica, por ter convivido e aprendido com os antigos chorões e misturado isso com suas experiências na tradição afro-brasileira, na frequência às casas das tias baianas<sup>8</sup>, nos terreiros, na música rural e também por sua ampla bagagem profissional como músico, inclusive tendo viajado ao exterior em 1922, excursionando à França e Argentina, com seu grupo Os Oito Batutas (CABRAL, 1997). Pixinguinha já teria renovado e consolidado o Choro em final dos anos 1920 (SEVERIANO, 2008).

<sup>4</sup> O trio flauta – violão – cavaquinho (ou flauta, dois violões e cavaquinho, como no Choro do Callado) tem seu paralelo na Seresta, em que o canto é introduzido na realização musical, a “voz e corda”, feito tanto por diletantes quanto por profissionais. Vale aqui destacar que o Choro cantado, propriamente dito, encontrou, ao longo do tempo, alguma polêmica resistência. Muitos acreditam que adaptações de letras às composições musicais geram descaracterização do gênero já que ele nasceu instrumental. Certos elementos de cromatismo, modulações ou saltos melódicos originais, por exemplo, poderiam ser empobrecidos para facilitar a performance dos vocalistas. Ver CAZES (2008).

<sup>5</sup> Especialmente após os estudos do maestro Baptista Siqueira, considerando a formação de seu conjunto e a singularidade de sua obra, desenvolvida no período 1867-1880, quando faleceu. Ver em SIQUEIRA, 3 Vultos Históricos da Música Brasileira. Rio de Janeiro: MEC, 1970.

<sup>6</sup> O termo gênero não apresenta uma definição consensual mas, conforme Janotti Jr e Sá, enfatizando o caráter sociocultural, apresenta três eixos: regras econômicas que envolvem práticas de consumo e endereçamentos dos produtos musicais; regras semióticas que abarcam os processos de produção de sentidos, intertextualidades e paratextualidades; regras técnicas e formais tais como as técnicas de execução e habilidades específicas, a valorização de certos instrumentos musicais, o ritmo, a harmonia, a melodia e as relações entre palavras e sonoridades (JANOTTI JR. e SÁ, 2019).

<sup>7</sup> Durante muito tempo o choro foi tratado como “música de vagabundo”, algo menor, diz o violonista e pesquisador Mauricio Carrilho. “Até o próprio nome sempre lhe foi negado. Ernesto Nazareth chamava de tango brasileiro e assim conseguia entrar nas casas das pessoas, ser aceito pelas famílias, tocado pelas moças prendadas” (DUARTE e BAIA, 1998, p. s/nº). No entanto, ao lado do Samba tradicional, inseparáveis na origem carioca, com quem dividiu participantes, o Choro se diferenciava dele e dos subgêneros existentes, posicionando-se no degrau mais nobre da hierarquia cultural local por demandar perpétuo aperfeiçoamento técnico, virtuosismo, aproximação com a erudição, o que lhe promovia alto rendimento simbólico (FERNANDES e PULICI, 2016). Aos poucos, assim, a condição pejorativa mudou. Heitor Villa-Lobos (1887-1959) frequentou rodas de choro em sua juventude. Ele foi considerado, ainda em vida, o maior compositor das Américas e dos maiores expoentes da música erudita no país. Entre 1920 e 1928, compôs um conjunto de 14 peças que foram denominadas “Choros”. Em 1925, o “Choro nº 5” recebeu dele o sugestivo subtítulo “Alma Brasileira” e é das mais consagradas partituras para piano (MUSEU VILLA-LOBOS, 2007). Obra prima, para Mário de Andrade. Também com esse título, “Alma Brasileira”, em 1932, foi a vez da icônica Chiquinha Gonzaga publicar um conjunto de partituras de Choro para sax e flauta (DINIZ, 2011). Francisco Mignone (1897-1986) e Camargo Guarnieri (1907-1993), ambos paulistas e compositores nacionalistas eruditos, criaram Choro. Mais recentemente, desde 2008, o Clube do Choro de Brasília foi considerado patrimônio imaterial; em 2012, o Choro tornou-se na cidade do Rio de Janeiro patrimônio cultural e em 2018 patrimônio cultural imaterial do Estado. Sobre as questões de símbolos e identidade nacional ver ORTIZ, Renato. Cultura Brasileira e Identidade Nacional. SP: Brasiliense, 1994

<sup>8</sup> A presença feminina foi fundamental para a cultura do samba e choro carioca se perpetuarem. Com as “tias baianas” ganharam o acolhimento que precisavam para sair da “marginalidade”: eram elas famosas curandeiras, trabalhavam com ervas medicinais, também eram lideranças religiosas, além de exímias cozinheiras. Vão marcando seu espaço pelo tempo afora, então, como pastoras, assistas, madrinhas, carnavalescas, porta-estandartes, intérpretes e operárias do samba, papéis imprescindíveis para a permanência dessa cultura (LIRA, 2016).

Com menção às primeiras décadas choronas, há um documento fundamental: as singelas memórias do carteiro, violonista e cavaquinista chorão apelidado “Animal”, Alexandre Gonçalves Pinto, que publicou a obra “O Choro - Reminiscências dos Chorões Antigos” em 1936, retratando centenas de músicos populares da *belle époque* na capital da República, funcionários públicos, pequenos comerciantes, instrumentistas de bandas. Em geral gente intuitiva, de rasa leitura musical, aprendendo de ouvido em seus espaços de sociabilidade: as rodas de Choro. O livro ganhou edição pela Funarte em 1978<sup>9</sup>.

O período de maturação do Choro como manifestação cultural coincide com a chegada da indústria fonográfica no Brasil, fato que se dá em 1902 por meio da Casa Edison, de Fred Figner, no Rio de Janeiro – inicialmente se estabelecendo através das gravações mecânicas<sup>10</sup> e, em 1927, passando a ser feita através das gravações elétricas<sup>11</sup> – e também da radiodifusão, iniciada com as comemorações do Centenário da Independência, 1922. Seria a “fase dourada” do Choro<sup>12</sup> – cabe, aqui, um destaque: em tabela produzida por Fontenele, com base em 5 fontes publicadas, para mostrar o número de compositores atuantes entre fins do século XIX e início do XX, 60 chorões foram elencados. Apenas Gonzaga como mulher estava relacionada<sup>13</sup>.

Daí para adiante, discos e emissoras passam a requerer os chorões para acompanhantes de cantores, com fama crescente junto ao público<sup>15</sup>. É a ocasião de formação dos Regionais das Rádios, que mostravam sua qualidade artística Instrumental; porém, tinham seu espaço cada vez mais restrito frente à música cantada. Raramente o instrumental fazia sucesso. O Choro deixava de ser o protagonista

<sup>9</sup> Na histórica obra, as figuras femininas tem mínimo protagonismo. Ao longo da brochura, soma-se algo em torno de 280 nomes de músicos. Mulheres, vemos em destaque apenas os nomes de Chiquinha Gonzaga, da violinista e cantora Lily S. Paulo, a cantora de lundus e modinhas Plácida dos Santos, a organizadora de encontros e cantora de lundus Mariquinha Duas Covas, e as promotoras de “tocatas” Durvalina, da Rua do Bom Jardim, e a lavadeira Maria da Piedade (PINTO, 1978).

<sup>10</sup> As primeiras gravações de Choro foram feitas pelas Bandas da Casa Edison e pela Banda do Corpo de Bombeiros, liderada por Anacleto de Medeiros. A maioria dos gêneros registrados teve a prevalência da polca, seguida da valsa, do schottisch, do tango e do maxixe. Notam-se gêneros híbridos como polca-maxixe ou polca-choro, por exemplo. Atualmente, os temas intitulados tango, caso das composições de Ernesto Nazareth, são normalmente consideradas Choro (Coleção Memórias Musicais, 2002). Similar condição para as partituras impressas citadas anteriormente de Chiquinha Gonzaga, realizadas ainda em sua vida, ano de 1932. Várias das músicas foram antes concebidas, e algumas até publicadas, para piano, como polcas, habaneras e tangos, sendo reconsideradas para o álbum “Alma Brasileira” como Choros (DINIZ, 2011).

<sup>11</sup> A gravação elétrica melhora a qualidade de forma geral. Facilita a captação do som e sua reprodução. Os cantores de “pouca voz” poderiam se estabelecer, mesmo que os de voz possante se mantivessem na ativa. Período de decadência dos selos nacionais e entrada para valer no mercado brasileiro das gigantes dos EUA, como Victor e Columbia. O processo incrementou a venda de discos e de aparelhos de reprodução (FENERICK, 2005).

<sup>12</sup> Expressão do pesquisador carioca Ary Vasconcelos.

<sup>13</sup> As fontes usadas por Fontenele foram: com pesquisas de José Silas Xavier, o LP “Chorando Callado” (1981); com análise de Humberto Franceschi, discos (78 rpm) da Casa Edison, “Memórias Musicais” (2002) e estudos de Maurício Carrilho e Anna Paes para “Princípios do Choro” (2003). Como apoio/auxílio, também o livro “Panorama da Música Popular Brasileira na Belle Époque”, de Ary Vasconcelos (1977) e “Dicionário Cravo Albin de Música Popular Brasileira” (on-line). (FONTENELE, 2016, pp. 159-160)

<sup>15</sup> Na década de 1920, o rádio era um meio de comunicação ligado às camadas altas da população. Tinha caráter educativo, com aulas, conferências e palestras. Isto começa a mudar durante os anos 1930, durante o governo Vargas, quando se inicia uma maior profissionalização do meio, chegada da propaganda e concomitante popularização. O número de emissoras se ampliou pelo território. O público passou a frequentar os auditórios e surgiram os astros radiofônicos, entre músicos e atores. No final dos anos 1930 as Rádios Mayrink Veiga e Nacional (RJ) tornavam-se referências no país. Ver sobre o assunto em CABRAL, Sérgio. A MPB na era do rádio. São Paulo: Moderna, 1996 e CALABRE, Lia. A era do rádio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

de diversos ambientes musicais sociais para figurar em segundo plano. Ao mesmo tempo, o Samba ia se consolidando como sinônimo de identidade nacional<sup>14</sup>. Diz o pesquisador J. R. Tinhorão:

Até a década de 1930, a música brasileira não sofria tão brutalmente com a ação avassaladora da indústria cultural e ela era ouvida nas rádios, inclusive o choro [...] Os chorões, individualmente bons músicos profissionais, passaram a acompanhar cantores. E o choro ficou mais restrito ao ambiente amador: é a espontaneidade das rodas de choro (*apud* ROCHA, 2001, p. s/nº).

13  
Todavia, as décadas de 1930 e 40, ainda assim, apresentaram uma profusão de grandes musicistas, que foram levados ao estrelato das emissoras e selos fonográficos. Exemplos: Zezinho (1904-1987), Gaó (Odmir Amaral Gurgel, 1909 - 1992), Copinha (1910-1984), Garoto (1915-1955), Dilermando Reis (1916-1977), Antônio Rago (1916-2008) e Laurindo de Almeida (1917-1995), todos da cena paulista, e ainda Benedito Lacerda (1903-1958), Lupercê Miranda (1904-1977), Radamés Gnattali (1906-1988), Abel Ferreira (1915-1980), Raul de Barros (1915 - 2009), Jacob do Bandolim (1918 - 1969), Waldir Azevedo (1923 - 1980), Altamiro Carrilho (1924 - 2012), José Menezes (1924-2013), Canhoto da Paraíba (Francisco Soares, 1928 - 2008), entre outros. Então, de acordo com Ary Vasconcelos, depois do ano de 1950 haveria um vazio chorão denominado por ele de “vacas magras”. Etapa que chegou a suscitar maus presságios<sup>15</sup> para gente do meio, e que se estenderia até 1975 (VASCONCELOS, 1984), quando aconteceu o *boom* do gênero pelo seu reaparecimento midiático.

## OS ANOS 1970 E O “RESSURGIMENTO” DO CHORO

No ano de 1977, mês de novembro, a capa do paulistano *Jornal da Tarde*, grupo O Estado de São Paulo, anunciava que além da Rádio e do Estúdio, a marca Eldorado passava a significar também uma companhia gravadora de discos. E, sintomaticamente, estreava com o LP "Revendendo com a Flauta os

<sup>14</sup> Tal fato se dá em meio a Era Vargas, período de 1930 a 1945, quando elementos culturais antes rejeitados pelas elites passaram por uma valorização – não sem conflitos – e a música popular foi um dos itens para a construção de uma pretensa identidade nacional. O samba é posto como catalisador dos novos mitos de formação, percebido e projetado na consciência coletiva pelo poder do Estado (SIQUEIRA, 2004). No Estado Novo (1937- 45) o subgênero “Samba-Exaltação” ganhou largo espaço, com suas letras ufanistas e arranjos sofisticados. Nessa conjuntura, o período conhecido como “A Era do Rádio” nota-se que acabou por conferir uma ideia de autenticidade musical aos anos 1930 e 40, forjando certa tradição musical carioca como “sinônimo de autêntica música brasileira”, assim como reforçou um panteão de gênios, entre eles Pixinguinha e Noel Rosa, ligados ao universo sambista (NAPOLITANO, 2010, p. 60).

<sup>15</sup> Jacob do Bandolim, referência do Choro e herdeiro da “militância da tradição” de Lucio Rangel e Almirante, disse ao jornal *O Tempo*, em 1953, que em 10 anos o choro estaria extinto, caso as “interferências modernizantes” agissem sobre ele. Entre elas, elementos do jazz (NOBILE, 2014). Ortodoxo, certa vez disse: “Há dois tipos de chorões, o chorão de estante, que eu repudio, que é aquele que bota o papel para tocar choro e perde sua característica principal que é a improvisação e há o chorão autêntico, verdadeiro, aquele que pode decorar a música pelo papel e depois lhe dar o colorido que bem entender. Este me parece o verdadeiro, autêntico, típico chorão” (*apud* PETERS, 2005). O Choro não acabou, mas sofreu sem divulgação nos anos 1960. Altamiro Carrilho, célebre flautista, chegou a vender 12 de suas 18 flautas e destruir todos os seus troféus (BARAÚNA, 2015). Ainda, em 1995, o mesmo instrumentista passava por dificuldades financeiras, não tendo dinheiro para tratamento dentário, segundo NASSIF (2000). Equilíbrio pouco sustentável para a condição dos músicos populares. Por outro lado, Maurício Carrilho defende que, no período dos 1950/60, o choro se soltava para a improvisação usando diferentes formações, caso de Radamés com seu quinteto, ou a “Turma da Gafeira”, que gravava choros e sambas (DUARTE e BAIA, 1998).

Bons Tempos do Chorinho" do flautista capixaba Carlos Poyares (1928-2004). “Este foi o ano do Chorinho. E do primeiro disco Eldorado”, dizia a manchete. No mesmo diário, era encontrada na coluna de televisão a novela “Nina”, de Walter George Durst, dirigida por Walter Avancini e Fabio Sabag, TV Globo, de 27/06/1977 a 13/01/1978. Trazia composições de Chiquinha Gonzaga, Callado, Nazareth, Pattapio Silva, Pixinguinha, entre outros em sua trilha sonora. Nas páginas de espetáculos, o vespertino destacava o Projeto Pixinguinha, criado em 1977, com suporte da Fundação Nacional de Artes - FUNARTE, tendo a proposta de fazer circular pelo país shows de música brasileira a preços acessíveis, como da dupla Abel Ferreira e a cantora potiguar Ademilde Fonseca (1921-1912), entre muitas outras coisas. Vivia-se o cume do *boom* do Choro.

A década de 1970 assinalou um momento de reaparecimento do Choro e de seus realizadores. O efeito disso foi um encadeamento de eventos que ocorreram pelo encontro da participação estatal com a iniciativa privada, resultando na ampliação dos espaços de divulgação em forma de espetáculos, gravações, escritos e ações institucionais. Alguns elementos contribuíram para esse contexto: a preocupação/percepção de pesquisadores e críticos sobre uma crescente influência da música estrangeira no país; a desatenção à tradição e à autenticidade nacional, fazendo coro com setores da sociedade – cidadãos caçados, censurados, exilados – reprimidos pela vigência da ditadura do pós 1964<sup>16</sup>; além disso, conforme Margarida Autran (2005), o choro pode ter sido favorecido por ser música “sem letras”, instrumental, o que o livrou de censura. Porém, segundo ela, também pode ter-se configurado como estratégia de reforço às bases populares do regime ditatorial, pelo viés nacionalista/ popular intrínseco:

Quando Roberto Moura define o choro como a “antimúsica de protesto” e afirma que “certamente não será uma coincidência o fato de que, num momento em que todas as artes brasileiras estão vivendo um clima de tensão, a MPB ter-se encaminhado para a ressurreição de um gênero tipicamente instrumental – onde não é preciso dizer nada” (O Dia, novembro de 1977), ele está abordando apenas um lado da questão. Talvez o fato de o choro não encontrar problemas com a Censura tenha facilitado seu rápido acolhimento por parte do novo projeto cultural brasileiro. Mas não foi o fator determinante. Se em 1974/75 o governo decide promover formas espontâneas de cultura que, como o choro, sobreviviam de um modo marginal, buscando integrá-las ao mercado, é porque precisa de uma base de sustentação ideológica. E é nas manifestações culturais que já contam com uma base popular que ela será buscada. É preciso tapar o buraco cultural, “interpretando” os “anseios e aspirações” do povo e impondo-os de volta como novos padrões a serem adotados, em prol da preservação da “identidade cultural” do país. (AUTRAN, 2005, p. 81).

Este assunto do Choro, como elemento de “disputa” entre os nacionalismos de direita e de esquerda, deve ser tratado em outra ocasião, com a especificidade cabível<sup>17</sup>. O fato é que, para muitos, o

<sup>16</sup> Em plena Guerra Fria, o golpe de Estado de 1964 foi um ato de militares brasileiros, apoiado por parte da sociedade e do empresariado do país. Além disso, teve também a adesão do governo dos EUA. Ver o assunto em FICO (2008) e TAVARES (2013). Sobre influência cultural estadunidense sobre o país no século XX: “A Invasão Cultural Norte Americana”, de Júlia Falivene Alves, Ed. Moderna (2004).

<sup>17</sup> Uma curiosidade sobre as preocupações com a “preservação do Choro”. Diário do Congresso Nacional, 8 de maio de 1974 registra o Projeto de Lei N. 1.942 do Deputado Federal Maurício Toledo, ARENA SP. Dispõe sobre a obrigatoriedade de as

show “Sarau” de Paulinho da Viola com o Conjunto Época de Ouro e o veterano paulistano Copinha (Nicolino Cópia), produzido por Sérgio Cabral, pesquisador ligado à tradição musical carioca, foi considerado o marco desse despertar para o Choro – vide fala do chorão Deo Rian, no *Jornal do Brasil* (RJ), 21/08/1978 –, ao buscar mostrar o gênero em condição eclipsada à juventude. Não obstante, em agosto de 1973, a TV Cultura de São Paulo levou ao ar “As Muitas Histórias da MPB” e, na sequência, de 1974 até 76, “O Choro das Sextas-feiras”, com o Conjunto Atlântico, séries apresentadas por Júlio Lerner e conteúdo de J. R. Tinhorão. Ambas produções vencedoras do Prêmio APCA. Foi um espaço televisivo inigualável até hoje para o gênero. E a onda foi ganhando volume. Por exemplo, em 1975, fundou-se o Clube do Choro da cidade do Rio, efeito que logo se espalhou por outras localidades do Brasil. Estas entidades promoviam rodas, shows e até aulas para os interessados que passaram a se aglutinar mais. Houve ações como o “Projeto Concerto de Choro”, pela Secretaria Municipal da Educação e Cultura carioca, que levou apresentações a escolas e praças públicas e o I Encontro Nacional do Choro, no ginásio do Anhembi, cidade de S. Paulo, junho de 1977. É preciso destacar também o papel da gravadora paulistana Marcus Pereira, oficialmente formalizada em 1974, que foi muito aplaudida pela crítica em virtude dos lançamentos realizados: 142 discos dedicados à música popular brasileira, instrumental e cantada, resgatando manifestações folclóricas e regionais, incluindo parcerias com universidades e instituições públicas, com espaço garantido ao gênero, onde publicou série de 6 LPs entre 1973-78, intitulada “Brasil, Choro”, sem contar diversos outros lançamentos na mesma linha (CRUZ, 2016). O último grande momento instrumental do Brasil havia sido a bossa nova (BAHIANA, 2005).

Falou-se em “choromania”. Época em que alguns dos chorões tradicionais ainda estavam vivos como Abel Ferreira, Copinha, Waldir Azevedo, Dino, Meira, Canhoto e a nova safra pode contatá-los. Disse o compositor e pianista Francis Hime (1939-) “Pode ser até choromania. O essencial é aproveitar os bons momentos” (ROMAGNOLI, 1977, p. 4). “Até Os Mutantes, o Vímãna e outros grupos mais habitualmente ligados ao rock incorporaram o choro a suas apresentações” (AUTRAN, 2005, p. 86). O acordeonista paraibano Sivuca defendeu o recrudescimento do momento. Para ele “[Choro] até então era tido como uma submúsica” (ROMAGNOLI, 1977, p. 4).

Percebendo as ações que estavam atraindo o público, a indústria fonográfica aproveitou para ofertar títulos há tempos arquivados, assim como promover lançamentos frescos, porém, nem sempre com critério de qualidade (MILLARCH, 1977). Tinhorão comentou à época: “O choro vai ficar em evidência enquanto as multinacionais do disco não tiverem outro iê-iê-iê para nos massificar” (*apud* ROMAGNOLI, 1977, p. 4). E, como prova do sucesso mercadológico, os anos de 1977 – instituído

---

empresas de discos realizarem gravações com conjuntos musicais executantes de "choros" de, pelo menos, seis em seis meses, com quantidade não inferior a 10 mil unidades, devendo a empresa cuidar de sua distribuição e divulgação. Ele sentiu-se tocado pela matéria "São Paulo preserva o choro, um ritmo que Rio abandona" publicada pelo jornal *O Estado de São Paulo* e assinada por Adones de Oliveira. O político da base governista dos “anos de chumbo” indicava sua preocupação com nossa “verdadeira cultura” musical, que enfrentava as “famigeradas versões” e outros ritmos insistentemente gravados e lançados. Ele já havia realizado outro projeto visando preservar as bandas de música. Note-se que esta iniciativa deu-se antes do ápice do *boom* do Choro.

como Centenário do Choro<sup>18</sup> – e 1978 tiveram dois festivais nacionais transmitidos pela televisão. O primeiro, intitulado “Brasileirinho” e o segundo, “Carinhoso”. Todos com lançamentos discográficos.

Nestes eventos, ápice do *boom*, registrou-se o embate da – constante – questão envolvendo tradição X modernidade no Choro e a problemática: o que é possível se alterar/ transformar sem perder a identidade, o genuíno, o típico? Tomados pelas discussões, ambos festivais foram vencidos por realizações “convencionais”: “Ansiedade”, do pernambucano Rossini Ferreira, em 1977 e “Manda Brasa”, do potiguar K-Ximbinho (Sebastião de Barros, 1917-1980), em 1978, curiosamente um instrumentista cuja carreira esteve bastante ligada à linguagem jazzística das *big-bands*. Todavia, destaque-se, na edição 1977, a presença da composição “Choro Cromático”, de Benjamim Araújo, um fundador do Clube do Choro paulistano, com novidades harmônicas e melódicas e, ainda, “Espírito Infantil”, de Mu Carvalho, tecladista do conjunto A Cor do Som, que trazia dissonâncias, elementos incômodos para os padrões, e o recado: “Já é hora do choro evoluir, porque há 100 anos ele é feito da mesma forma” (ROMAGNOLI, 1977, p. 4). Seriam necessários alguns anos para estes elementos estéticos formais se tornarem menos tensos.

Em 1979, comentando o lançamento do LP do II Festival “Carinhoso”, Tinhorão, da ala “ortodoxa”, escrevia no Jornal do Brasil: “O Choro faz parte da luta pela libertação nacional” (TINHORÃO, 1979, p.4). No artigo, conclamava ao público para responder aos lançamentos de discos nesse segmento, apontando a importância para a sustentação das iniciativas. Dizia:

[...] uma faixa de mercado para esse tipo de música brasileira [...] não é fácil, considerando o interesse global das forças de ocupação econômica estrangeiras (ao interesse global, é claro, não convém prestigiar o som regional [...]) Por tudo isso, é importante a resposta que o público possa dar a investimentos de afirmação nacional [...]. (TINHORÃO, 1979, p. 4).

Ele assinalava, ainda, que o III Festival aconteceria no Rio de Janeiro, intitulando-se “Noites Cariocas”, homenageando a cidade e Jacob do Bandolim. Porém, o projeto não se concretizou. A partir de então, iria se dar um refluxo no cenário. O mercado havia trabalhado o Choro como uma moda. Esgotou a fórmula. Foi trocado por outras possibilidades de lucro. Chegava a vez dos holofotes mirarem o “BRock” de Titãs, Barão Vermelho e Legião Urbana. Politicamente, a ditadura iniciaria a sua fase terminal<sup>19</sup>. Contudo, nada seria como antes para os chorões.

<sup>18</sup> Invenção da tradição. Alguns eventos que deram repercussão à data: por exemplo, o Jornal do Brasil (RJ) anunciava em 29/11/1976, para sua rádio, o especial “100 Anos do Choro” com Abel Ferreira, Altamiro e os Carioquinhas; o mesmo diário, JB, em 27/05/1977 noticiava para o Teatro Fco. Nunes (BH/MG) show “100 anos de Choro”. No Municipal paulistano aconteceu o evento “100 Anos de Chorinho”, em 03/04/1977. O jornal Luta Democrática (RJ), 28/06/1978, p. 7, comentou sobre o Centenário dizendo que marcava o 1º Choro composto, *Flor Amorosa* (Callado), de 1877. Mesmo argumento do Jornal dos Sports (RJ) em 1/07/1978. Ambos repercutiam a chegada do II Festival Nacional, o “Carinhoso”; o JB em 24/08/1979, “100 Anos de Choro”, série de apresentações no Planetário da Gávea, com Altamiro Carrilho. Curiosamente, “Flor Amorosa” é de 1880 e “Atraente”, de Chiquinha Gonzaga, é de 1877.

<sup>19</sup> A resistência à ditadura levou ao fim do Ato Institucional nº 5; à formação em 1978 do Comitê Brasileiro pela Anistia, nos diversos Estados da Federação, pela anistia ampla, geral e irrestrita aos atingidos pelos atos de exceção praticados pelo regime

Aconteceram eventos como o III e IV Concurso de Conjuntos de Choro da UFRJ em 1979 e 80. Desenvolvia-se, ainda, o Projeto Pixinguinha – que seguiu até 1997. Conjuntos importantes surgiram, como a Camerata Carioca, o Nó em Pingo D’Água, o Água de Moringa e O Trio, na cena carioca; a Orquestra de Cordas Dedilhadas de Pernambuco; As Choronas, o Vou Vivendo, o Nosso Choro, todos paulistanos. Também em São Paulo, a prefeitura criava em 1983 a Rua do Choro, onde nos finais de semana reuniam-se, até 1989<sup>20</sup>, músicos amadores e profissionais para a realização de rodas e shows. Viram-se desenvolver cursos sobre o gênero em escolas como a EMESP – Escola de Música do Estado de São Paulo em 1989; em 1993 nascer o Grupo de Choro do Conservatório de Tatuí; em 2000 acontecer a criação da carioca Escola Portátil de Música. Produções independentes e pesquisas se multiplicaram. Novos clubes de choro surgiram pelo mundo. A internet facilitou os contatos e possibilidades. E, assim, foi se pavimentando o caminho até hoje.

Clube do Choro de São Paulo, festivais nacionais na TV e a participação feminina

O *boom* do Choro trouxe à baila diversas discussões na mídia de então: a introdução ou não de elementos externos do Jazz e do Rock; a presença da guitarra e do baixo elétricos na formação dos grupos. O Choro seria mesmo uma expressão de resistência nacional em meio a invasão cultural estrangeira? Foi usado também pela ditadura para compor sua base ideológica? Essas são algumas contendas a serem aprofundadas em outro momento. Mas nem músicos, nem críticos ou jornalistas tocaram na flagrante invisibilidade artística feminina no universo chorão.

Observa-se, aliás, que a construção da narrativa histórica “oficial” já apresenta, para começar, a figura de Joaquim da Silva Callado como o “pai do Choro”. Ele simbolizaria, então, a miscigenação, o encontro do branco com o negro, do europeu com o africano no Novo Mundo, resultando em um cidadão letrado, compositor, líder e técnico sobre uma base instrumental “provavelmente intuitiva”<sup>21</sup>. Professor de flauta do Conservatório de Música do Rio de Janeiro e Comendador da Ordem da Rosa. 70 obras compostas – a mais conhecida, polca “Flor Amorosa”, foi publicada postumamente em 1880 – e com muita popularidade. Na somatória, ele seria a síntese do período de gestação do Choro. Foi amigo de Chiquinha Gonzaga, com quem tocou e para quem compôs a polca “Querida por Todos” (1869). Ela, por sua vez, mestiça, pianista, compositora, maestrina, foi professora, militante política, abolicionista e organizadora da Sociedade Brasileira de Autores Teatrais – SBAT, para defender os direitos artísticos. Em fevereiro de 1877, publicou sua primeira composição, a polca “Atraente”. Em novembro, a música já tinha 15 edições. Atuou pela valorização do violão. Criou a marcha de carnaval. Viajou para a Europa

---

e, também, às grandes greves do movimento sindical do ABC. Importantes fatos do período para intensificar o enfrentamento ao governo de exceção que acabou em 1985. Ver LAMOUNIER (2009).

<sup>20</sup> O Governo do Estado reativou em 2001 a proposta da Rua do Choro, na rua General Osório, próximo à Loja Contemporânea, reduto de chorões, concomitante à 2ª edição do Clube do Choro de São Paulo, tendo Izaías do Bandolim à presidência, ex-integrante do Clube original (ROCHA, 2001) Durou cerca de 6 anos. Em 2017, por iniciativa do prefeito Fernando Haddad, aconteceu a 3ª edição do Clube, com sede no Teatro Arthur Azevedo, Mooca.

<sup>21</sup> Batista Siqueira em Tinhorão (1978).

onde trabalhou como compositora. Produziu temas para mais de 70 peças e 2000 músicas em variados gêneros. Viveu de sua música (DINIZ, 2011).

Saltemos adiante. De volta a meados dos anos 1970. Encontramos, então, os esforços de organização para a fundação do primeiro Clube do Choro de São Paulo, tendo o Sindicato dos Jornalistas como sede. Na prática, após o lançamento da ideia

– registrada em um “Manifesto do Movimento pela Criação do Clube”, assinado por 130 pessoas, junho/76, aniversário de Laerte Coutinho, cartunista –, a ação efetiva deu-se a partir de um mapeamento dos grupos existentes na cidade e arredores, entre junho e outubro, sob os cuidados dos jornalistas Sergio Gomes “Serjão” e Oswaldo Luiz Vitta “Colibri” (SOUZA, 2009). De um início que contou com alguns universitários, militantes clandestinos partidários e jornalistas, o movimento se espalhou e ganhou a força dos mais variados entusiastas, anônimos ou não. Nessa diligência, tiveram a pianista Tia Amélia (Amélia Brandão Nery, 1897-1983), como adesão nº 000, para algo em torno de 400 sócios que viram, em 28/05/1977, finalmente ser criada a entidade. Shows passaram a ser promovidos em bares da cidade e também eventos especiais, como o acontecido no Teatro Municipal, 20/06/1977, com 15 grupos, incluindo vários “recém-descobertos”, além de profissionais de rádio e TV que apresentaram o evento. Estas circunstâncias todas ajudaram a desembocar nos grandes festivais nacionais transmitidos pela TV Bandeirantes. O Clube em seus dois anos de atuação publicou artigos, fez gravações, reuniu documentação memorialística, lançou um LP em homenagem póstuma ao violonista Armandinho Neves e criou a I Rua do Choro, em 1978, na sede da Al. Jaú, 2000. Fechou suas atividades em 1979 (SOUZA, 2009). Sem dúvidas, teve um importante papel na difusão do Choro em geral pela função agregadora que exerceu, entre os musicistas e fãs locais, assim como pelos intercâmbios ao receber artistas de fora do Estado.

Miranda Bartira Nunes Souza, filha de um dos fundadores do Clube, Rodrigues Nunes, escreveu em seus valiosos estudos referentes a entidade o seguinte enunciado:

Músicos, grupos e colaboradores do Clube do Choro, de 1977 a 1979.

Os nomes estavam anotados em um caderno de endereços pertencente a Oswaldo Luiz Vitta, onde constavam todos os contatos do Clube do Choro de São Paulo. Encontram-se aqui descritos como nesse caderno (SOUZA, 2009, p. 159).

Observam-se anotados no referido bloco 25 grupos e destacados 233 nomes a partir deles. Mulheres relacionadas foram: a pianista Tia Amélia; a cantora Ademilde Fonseca; a pianista Eudóxia de Barros; a pianista Lina Pesce; a flautista Yvone Melo Toledo, do Trio Brasília<sup>22</sup>; Luciana Rabello, de Os Carioquinhas; a cantora Celina; a percussionista Geni e a cantora Miti, ambas do Regional Guarujá e,

<sup>22</sup> Trio Brasília: Francisco Araújo: Violão / Ivone Toledo: Flauta / Ignácio de Oliveira: Cavaquinho. Ivone não seguiu carreira profissional após o período do Clube do Choro. Ela havia gravado um disco com o Regional Brasília, de Tatuí, antes do Trio. Com o trio também realizou um LP, “Pegando Fogo”, de 1982, com 8 temas de Araújo, 2 de Ignácio e um de João Dias Carrasqueira. Ignácio tocou por muitos anos na noite paulistana, tornou-se professor e Francisco Araújo também lecionou (BLOG DO CHORO, 2006). Ivone atualmente dá aulas de flauta em escolas de música.

por fim, Regina, percussionista do grupo Premeditando o Breque. A presença feminina constatada no montante foi de apenas 10 musicistas. O que significa menos de 5% dos artistas em ação.

Claro que é preciso ponderar que alguns instrumentistas atuam em mais de uma formação, condição clássica entre os chorões. Entretanto, ainda assim, o quadro é evidentemente dramático.

Quanto aos aspectos burocráticos, a diretoria do Clube

Era composta por músicos, jornalistas, advogados, poetas e entusiastas em geral. [O presidente era o maestro Benjamin Silva Araújo] [...] Eloisa Marques e Elias Gagliardi, tesoureiros; [...] Apesar dos diversos títulos, não havia uma hierarquia rígida no comando do Clube. [...] cada um ajudava como podia (SOUZA, 2009, p. 70).

Uma componente entre os tesoureiros. Mais adiante, a estudiosa apresenta os Conselhos Fiscal e Consultivo. No primeiro, havia 6 homens e nenhuma mulher. No segundo, mais amplo, com 42 membros, estavam entre eles Ademilde Fonseca, Eudóxia de Barros e Celina Muylaert, violonista, esposa do então presidente da Fundação Pe. Anchieta (SOUZA, 2009, p. 70). Três mulheres para pensar a entidade. Isto constitui 7% dos participantes.

Entre os entrevistados do trabalho, o violonista e compositor cearense Francisco Araújo, dos primeiros a integrar o Clube, comenta a participação feminina no Choro. Ele afirma:

Mulher não podia tocar choro! Eu fiquei muitos anos para descobrir que “Corta Jaca” era composição de uma mulher, que era da Chiquinha Gonzaga, porque ninguém falava de mulher compositora, então o choro era só para homem, serenata era coisa para homem, mulher não participava de serenata. [...] Não participava de nada. Que coisa horrível! Mulher só pode ter filho e ficar picando couve na cozinha. [...] No Clube do Choro não tinha quase (SOUZA, 2009, p. 186)

Vale lembrar aqui que o Clube do Choro de São Paulo pretendia lançar discos como parte de seu Departamento de Arquivo e Memória, focando compositores paulistas, considerando levantamento de composições e obras inéditas. Da relação pensada, apenas o LP de Armandinho Neves foi feito, através do selo Clack, em 1978. Doze instrumentistas conceituados empunharam seus violões para as gravações. Nenhuma mulher entre eles.

Um acontecimento extraordinário foram os Festivais Nacionais do Choro, realizados em São Paulo no Teatro Bandeirantes, para profissionais ou amadores, com produções inéditas. No primeiro evento, o “Brasileirinho”, 4 terças feiras em outubro/ 1977, com 12 apresentações por dia. O júri, presidido pelo produtor Marcus Pereira, foi formado por músicos, críticos e pesquisadores num total de 10 pessoas além dele. Nenhuma mulher. No ano seguinte aconteceu a segunda edição do evento, intitulada “Carinhoso”, com as mesmas bases. Excetuando-se a exclusão do item “Choro com letra” (Luta Democrática, 28/06/1978, p. 7). Foi em outubro de 1978. Casa sempre lotada. O mesmo júri participou, ou seja, não teve presença feminina.

Na edição de 1977, registre-se que, entre as finalistas, no tema “Homenagem ao Época de Ouro” (José Luís de Jesus), integrando o conjunto baiano Os Ingênuos, apresentava-se a flautista Elena Rodrigues Santos. Ela estudou na Alemanha, foi professora de música na Universidade Federal da Bahia e integrante da Sinfônica daquele Estado. Faleceu em 2017. Depois, na ocasião de 1978, destaque-se o fato que a composição vencedora, “Manda Brasa”, de K-Ximbinho, foi defendida por ele e pelo Regional Rio Antigo, que trouxe, entre os seus membros, a flautista Rosane Volchan, estudante carioca de música na UFRJ e, posteriormente, artista plástica de carreira internacional<sup>23</sup>.

Dos Festivais da TV Bandeirantes foram extraídos LPs. No concurso de 1977, as semifinalistas foram exibidas em 2 discos do selo Marcus Pereira, intitulados “Choro Novo”. No volume 1 temos “Chorinho para Um Rei” (Tia Mariinha), com a cantora Maria Marta, Tia Mariinha e o Regional de Evandro do Bandolim, bem como a interpretação de Eudóxia de Barros, com Pessoal da Guaranésia e orquestra, para “Tardio” (Eduardo W. R. Lima). No volume 2 do mesmo evento há a presença de Inah M. Sandoval com o tema “Soneca”, interpretada pela pianista Livia Sandoval Abrahão. Por sua vez, o selo Clack publicou “Brasileirinho – I Festival Nacional do Choro – As 12 Finalistas”. E documentou-se a ausência total de compositoras entre os selecionados. No ano seguinte, 1978, a mesma gravadora, Clack, providenciou 3 álbuns para as eliminatórias do II Festival intitulado “Carinhoso”. Foram anotadas trinta e seis músicas. Nenhuma delas de autoria feminina. E também não houve destaque nominal para mulher solista entre os seletos intérpretes.

## ANOS 1980

Com o final do Clube do Choro, foi inaugurado o Bar do Choro, tocado pelo empresário Helton Altman, frequentador do Clube. Estabeleceu-se na Rua João Moura, ano de 1980. De acordo com Miranda Souza, foi adotada uma postura comercial, com horários e caches definidos para os músicos. Algo bem diferente do ambiente vivido no Clube original e sua característica sociabilidade, seu perfil amadorístico e peculiar maneira de organizar eventos, de trazer pessoas. Além disso, também gerou tensão a questão da nova “Rua do Choro”, no quarteirão do bar. Conforme Colibri, Altman usou a ideia de Serjão, aproveitou a experiência que teve no Clube e virou “um empresário da coisa” (SOUZA, 2009, p. 144). Para Altman, a intenção seria dar continuidade e abrigar uma nova sede para o Clube. Apesar do formato, muitos músicos precisando de trabalho aceitaram tocar no empreendimento. De todo modo, o mercado musical paulistano se profissionalizava: não existiria mais a chance de jornalistas agendarem shows em bares para grupos, na base da camaradagem; tudo seria realizado por agentes, divulgadores e

---

<sup>23</sup> Sobre Elena Rodrigues Santos, depoimento ao autor de um ex-colega de grupo Os Ingênuos, Ailton Reiner, para o “Programa Choro e Companhia – Música Instrumental do Brasil”, setembro/ 2019 e, referente a Rosana Volchan, ver página <http://www.rosanevolchanoconor.com/resume.html>, acessada em agosto/ 2019.

empresas daí para adiante – e o Clube do Choro ficou como uma experiência nesse retrospecto (SOUZA, 2009). Foi uma aprendizagem.

Em conversas com este autor, Gustavo Simão<sup>24</sup>, o pandeirista Guta, fundador do Clube, membro do Conselho Consultivo e hoje radialista, destaca que a participação das mulheres naquele tempo teve figuras importantes de nossa música como as pianistas Clara Sverner, que atuou com o clarinetista e saxofonista Paulo Moura, e Eudóxia de Barros, que já nos anos 60 gravara Ernesto Nazareth, e esteve na fundação do Clube. Assim como Luciana Rabello e Maria José Carrasqueira, esta com formação clássica – assim como as pianistas Clara e Eudóxia –, e ocasionalmente interpretando choro. E completou: “Mas, aqui em São Paulo era só homem mesmo...” Corroborando as palavras do violonista Francisco Araújo, acima apontadas.

Pensando em esfera erudita, também se pode relacionar Odette Ernest Dias, flautista francesa que radicou-se no Brasil nos anos 1950, tocando na Sinfônica Brasileira e na Orquestra da Rádio MEC, entre outras. Enquanto era professora na Universidade de Brasília, tornou-se ativa participante da criação do Clube do Choro do DF, em 1977. Por outro lado, de autêntico berço popular, é preciso registrar também a figura fluminense de Nilze Carvalho, menina negra que estreou em disco aos 12 anos tocando Choro empunhando seu bandolim e, entre 1980 e 83, gravou 4 LPs do gênero pelo selo CID<sup>25</sup>.

Jane Silvana Corilov, Jane do Bandolim, hoje professora da EMESP, afirmou ao autor<sup>26</sup> que quando começou, menor de idade, frequentava as rodas de Antônio D’Auria, líder do Conjunto Atlântico, em 1979, no bairro paulistano do Bom Retiro, levada pelo bandolinista Walter Veloso. Dali, foi convidada a tocar no Café Society. E, posteriormente, no Bar Brasileirinho, no Clube do Choro e no Vou Vivendo. “Eu fui uma novidade. Uma menina enxerida”, garantiu ao autor. Até se firmar, sentiu preconceito por ser mulher e, ainda mais, bandolinista. Tempos à frente é que acabou conhecendo outras poucas musicistas daquele circuito: Kika Viana, Roberta Valente, pandeiristas, e Rose da Flauta. “Mas, na época, [só] tinha eu, né?”

Em setembro de 1998, o Jornal *A Tarde* iniciava uma entrevista sobre ela dizendo “Prestes a lançar seu primeiro cd, Jane é a única mulher instrumentista de São Paulo que se dedica a manter viva a tradição do chorinho”. Evidentemente um exagero, porém, sem ser descomunal. Jane diz “Tem muito músico fazendo choro em várias partes do Brasil, mas, sei lá, a gente não dá conta de divulgar. [...] [Está] perdido pelo país”. E, mais à frente nas respostas, fala sobre a questão do machismo no meio com contundência:

O choro é um meio predominantemente masculino, daí você já imagina. Ouvi muita resposta malcriada, grosseira, suporrei cara feia, empresário mau-caráter, toquei em pé

<sup>24</sup> Entrevista durante o evento produzido pelo autor para o Centro Cultural São Paulo: “Era D’Auria – Roda de Memórias”, dias 18 e 25 de maio/ 2019, na Discoteca Oneyda Alvarenga.

<sup>25</sup> Para conhecer a trajetória da flautista Odete Ernest Dias verificar <https://www.mis.rj.gov.br/blog/flautista-odete-ernest-dias-abre-a-serie-depoimentos-para-a-posteridade/> acessado em setembro/ 2019 e sobre Nilze Carvalho ver LP “Choro de Menina”, Rio de Janeiro, CID, 1980.

<sup>26</sup> Entrevista durante o evento produzido pelo autor para o Centro Cultural São Paulo: “Era D’Auria – Roda de Memórias”, dias 18 e 25 de maio/ 2019, na Discoteca Oneyda Alvarenga.

sozinha, tantas coisas. Engoli desaforos [...]Numa outra situação, um músico comentou: “Nossa! Eu toco há tanto tempo e nunca toquei no Memorial da América Latina. Como rolou para você tocar lá?” – É melhor não publicar a minha resposta (risos). O preconceito foi ficando mais acirrado à medida que fui conquistando destaque no meio [...] (JORNAL A TARDE, 1998, p. s/ nº)

Em sua iniciação, alvoreada dos anos 1980, Jane revela o quanto havia de preconceito no meio. Além do pioneirismo no enfrentamento ao mundo masculino chorão paulistano, procurando espaço e reconhecimento de trabalho, Jane também foi das raras mulheres a liderar seu próprio grupo. No ano de 1993 organizou O Miado do Gato, por onde passaram só nomes respeitados do meio. Em 1998 foi intitulada “A Rainha do Bandolim Brasileiro”.

## CONDIÇÃO FEMININA, HISTÓRICA DISCRIMINAÇÃO

A mulher há muito sofre por um modelo opressor em que, aos homens, é efetivada a autoridade e poder<sup>27</sup>, e, a elas, é concedida a tradição dos papéis de mãe, esposa e dona de casa, todos envoltos em características culturalmente definidas por “femininas”, tais como pureza, candura e resignação. São aprendizagens sociais que intervêm no curso do desenvolvimento desde a infância das meninas. Uma violência que não ocorre como agressão física ou coação exercida contra o corpo feminino, porém, é efetivada por outras dimensões das expressões de poder, especialmente a simbólica, ao se engendrar e compartilhar padrões socioculturais coercitivos em relação aos papéis sociais de cada indivíduo (BOURDIEU, 2002). Condição alimentada por aquilo que, na história, aparece como eterno e que não é mais que o produto de um trabalho de eternização que compete a instituições interligadas, tais como a Família, a Igreja e a Escola, realizarem. Um poder que se impõe e que se reproduz simbolicamente permeando as relações sociais: a preeminência do masculino sobre o feminino, perpetuando sua subordinação (BOURDIEU, 2002)<sup>28</sup>.

Na pesquisa de Margareth Rago, é possível observar que tais aspectos são também percebidos mesmo no início do século XIX, no interior do movimento operário, dentro das camadas populares, sendo a classe trabalhadora constituída em grande parte de mulheres e crianças. Houve grande atuação no sentido de fortalecer a intenção disciplinadora de deslocamento da mulher da esfera pública do labor e da vida social para o espaço doméstico. Reproduziam-se ali as exigências burguesas vitorianas de

<sup>27</sup> Na Grécia Clássica, durante toda a vida, as mulheres ficavam sob a tutoria de alguém: do pai, do marido ou do filho, caso se tornassem viúvas. Ver CABALLERO (1999). No Novo Testamento bíblico está registrado em texto de Paulo “As mulheres sejam submissas ao seu próprio marido como ao Senhor; porque o marido é o cabeça da mulher, como também Cristo é o cabeça da Igreja” (Ef 5.22). São exemplos de fontes originárias da exclusão e do poder patriarcal.

<sup>28</sup> Dois temas ilustram bem essa condição: “Ai, que saudades da Amélia” (Araulfo Alves/Mário Lago), disco Odeon, samba vencedor do concurso para o carnaval carioca de 1942, com Lago – advogado, ator e militante comunista – declarando à ocasião “Amélia’ símbolo da mulher brasileira” e “A Volta do Boêmio”, canção de Adelino Moreira, gravado quatro anos após ser composta, por Nelson Gonçalves, em 1957, selo RCA-Victor. Grandiosos e duradouros sucessos que reforçam o popular papel da mulher que lava, passa, cozinha e, meigamente, lhe resta o consolo e a alegria de saber ser a segunda opção após a natural necessidade do parceiro ser boêmio. (SEVERIANO e MELLO, 1997).

“vigilante do lar”. Desta forma, as mulheres tiveram obstaculizadas suas participações nas entidades de classe, nos sindicatos e no próprio espaço de produção. Segundo Rago, pouco importaram os vários artigos em que a imprensa operária cobrou maior participação feminina nos movimentos reivindicativos de classe. Na prática, todo o controle era masculino, com maior liberdade de circulação, acesso a informações e organização entre si. A estudiosa explica: “as mulheres deveriam participar enquanto filhas, esposas ou mães, isto é, na condição de subordinadas aos líderes. [...] Até 1935, a CGT francesa defendia que somente as viúvas e celibatárias deveriam trabalhar, pois “o homem deve alimentar a mulher” (RAGO, 1985, p. 64).

Rago comenta que a construção desse modelo de devoção e sacrifício pela família implicou em desvalorização profissional, política e intelectual. Uma imensa perda, porque parte do pressuposto que a mulher, em si, não é nada, tendo que esquecer-se de si mesma e realizar-se através do êxito do marido e dos filhos. No meio operário, fala-se também em “sexo frágil”, física e moralmente. Segundo ela, mesmo entre os anarquistas, “atribui-se o direito de liderança sobre as mulheres, seja devido à sua ‘débil constituição física’, seja devido à falta de combatividade que caracteriza a ‘natureza feminina’” (RAGO, 1985, p. 67). Devem ser protegidas dos patrões, que só tem dois tratamentos para com elas: o “vocabulário indecente e vil da taberna e as delambidices rufianescas” (RAGO, 1985). Desde meados do século XX, a sociedade brasileira passou por várias transformações com crescimento urbano, massificação do ensino público, desenvolvimento industrial e ampliação nas possibilidades nos campos profissionais de trabalho. Nesse contexto, as relações de gênero manifestavam suas discriminações e aumentavam a tensão, já que eram questionadas as formas rígidas de papéis e atribuições entre homens e mulheres. Ampliou-se a participação feminina da classe média no mercado de trabalho. Sua voz passou a ser mais respeitada, embora seu desempenho continuasse “cercado de preconceitos e encarado como subsidiário ao trabalho do ‘chefe da família’, o homem” (CUNHA, 2001, p. 202).

Importante salientar que o mundo feminino, extremamente complexo, inclui questões de classe e de raça. Assim, por exemplo, em 1964, viu-se no Brasil forte participação da mulher na Marcha da Família com Deus pela Liberdade, envolvendo os setores mais tradicionais da sociedade. Em contrapartida, no início dos anos 70, mulheres estiveram participando de grupos clandestinos e ações armadas na guerrilha contra o golpe, década em que a causa feminista avançou no país frente ao chauvinismo<sup>29</sup>. Contudo, as mulheres negras, em geral, estão sempre nos mais baixos patamares, estão

---

<sup>29</sup> Entre outras coisas houve a visita ao Brasil em 1971 de Betty Friedan, autora do best-seller “Mística Feminina”, bíblia do feminismo dos EUA, e a ampliação das discussões sobre o tema, com publicações de jornais e debates em revistas e programas. Em 1979 a TV Globo levou ao ar a série “Malu Mulher” refletindo essas questões do cotidiano feminino urbano de então (DIMAMBRO, 2019). Vale também lembrar que, nos anos 1970, na Europa, um dos movimentos mais importantes que pressionou a luta pela visibilidade das mulheres que desempenham trabalhos em casa foi o “wages against housework”, ou “salário para o trabalho doméstico”, porque ele é desvalorizado, contudo é fundamental na sustentação das demais atividades e deveria ser remunerado (VIECELI, 2019).

em desvantagem em relação aos outros grupos. A mulher branca ocupa posição superior à mulher negra socialmente<sup>30</sup>.

De todo modo, conforme a historiadora Mary Del Priore, Rose Marie Muraro, escritora e feminista, em “A Mulher na Construção do Mundo Futuro”, 1966, demonstrou que a brasileira, habitante das grandes cidades, andava mais acelerada. Entretanto, vivia ainda com padrão de dupla moral: adotava medidas diferentes para educar meninas e meninos. Era uma “rainha do lar” que fazia vistas grossas aos “pulos de cerca” do marido. “A maternidade dotou a fêmea de uma estrutura emocional passiva” diziam os conservadores. Em 1974, a Revista Manchete, em pesquisa de opinião com mulheres de todo o país, mostrou que elas preferiam ser objetos dos homens a sujeitos na história (PRIORE, 2013). Contudo, além das permanências, havia muitos sinais de mudanças. Os contraceptivos, o mundo do trabalho em escritórios, lojas, fábricas, a escolaridade, lentamente rompiam o ciclo de dependência. Fatores que deram nova dimensão ao casamento. O mito da “rainha do lar” não escapou e teve que ser enfrentado. O que antes era varrido para “debaixo do tapete”, geralmente pelas mãos da esposa, não se sustentaria mais. A lei do divórcio foi aprovada em 1977. Os descontentamentos vinham à tona. Nos anos 1980, caíam as realizações de casamentos. Os pares passaram a “se juntar”. E a profissão ganhou importância na valorização pessoal (PRIORE, 2013).

Na década de 1970 a presença feminina ampliou ocupação nos espaços públicos. Caiu a taxa de fecundidade e subiu sua entrada no universo acadêmico. Facilitou-se a oferta de seu trabalho. Ampliavam-se anseios de consumo. Aos poucos interesses se diversificavam e se liberavam<sup>31</sup>. Segundo Laís ABRAMO “uma das características da participação política da mulher no Brasil tem sido a sua escassa presença nos partidos políticos e em cargos eletivos (incluindo os legislativos) [mas] sua forte participação em movimentos e associações diversas” (2007, p. 269).

## O SUSSURRO FEMININO EM MEIO A TANTA MÚSICA

No mundo das artes, mais especificamente na música popular, a história mostra que a presença feminina sempre sofreu intensa carga de rejeição, dados os modelos sociais expostos.

No Rio de Janeiro, mulher cantar no coro da igreja, por exemplo, só foi possível durante o século XIX, assim como começar a atuar em teatro lírico ou frequentar a área da plateia dos espetáculos

<sup>30</sup> Mulheres ganham hoje, em média, 21% menos que os homens. As negras, especificamente, tem salários menores e menos oportunidades que as brancas. No Brasil a mulher negra sofre discriminação não só de gênero, mas também de etnia. Sobre a condição feminina, consultar dados da Agência Patrícia Galvão em <https://agenciapatriciagalvao.org.br/>

<sup>31</sup> Mudança comportamental no ar: em 1978, no âmbito da música pop, as Frenéticas faziam sucesso em rádio e TV com “Eu sei que eu sou/ bonita e gostosa/ eu sei que você, me olha e me quer...” (“Perigosa” de Nelson Motta, Roberto de Carvalho e Rita Lee). Rita Lee, roqueira, já havia emplacado “Ovelha Negra” (1975): “meu pai me disse: filha/ você é a ovelha negra da família/ agora é a hora de você assumir/ e sumir” e faria, com Carvalho, em 1979, “Mania de Você”: “Meu bem, você me dá água na boca / Vestindo fantasias, tirando a roupa / Molhada de suor de tanto a gente se beijar...” A música foi usada numa propaganda da Ellus Jeans, mostrando em closes um casal embaixo d’água se despindo enquanto o locutor dizia: “tire a roupa para quem você gosta”. O mercado sinalizava o momento.

(ANDRADE, 1992). Para as moças da sociedade, os salões imperiais do século XIX se configuraram como um espaço de articulação entre o público e o privado. Desenvolvia-se a arte de preparar ambientes de cordialidade. Ali lhes era concedida aparente liberdade para conversar, dançar, cantar e tocar piano. Ao longo do período monárquico, nos jornais apareceram anúncios com professoras de música. Atividade que ganhou prestígio social, talvez pela aproximação com o papel de mãe/orientadora. O piano era, então, um instrumento doméstico, símbolo da família reunida e próspera – a corte imperial foi chamada de “pianópolis” pelo poeta Araújo Porto Alegre (1856) e São Paulo também o foi, por volta de 1870 (Instituto Piano Brasileiro, 2019). Importante adereço para a formação feminina. Mas a atividade profissional de músico, propriamente dita, era papel masculino. A atuação feminina como atriz ou cantora não era de fácil aceitação. Em 1861, um periódico se referia a apresentação de uma “distinta professora de piano” no Theatro Lírico. “Distinta professora”: ênfase à sua condição (FREIRE; PORTELA, 2013).

Escrevendo em 1992, Valéria Andrade dizia: “Até agora aceita-se indiscutivelmente afirmação que só a partir dos anos 50 e 60 deste século a mulher passou a atuar como compositora de Música Popular Brasileira” (ANDRADE, 1992, p. 240). Segundo Tinhorão, “até poucos anos atrás os compositores eram sempre homens” (*apud* ANDRADE, 1992, p. 242). Todavia, para a estudiosa, era necessário, o quanto antes, atrever-se a não considerar definitivas aquelas informações. Dentro de seu esforço, levantou os nomes de Dinorah de Carvalho e Joanídia Sodré, através de Mário de Andrade; Maria Guilhermina de Noronha e Castro, Madame A. de Matos, América Floripes de Castro Guimarães, Luísa Alvim, Alexandrina Maciel de Oliveira, Alice de Castro e D. Costa, através de Vasconcelos e, ainda, D.V.E.J. Carvalho, através da revista *Bazar Volante*, de 1865 (ANDRADE, 1992). Acreditou que haveria mais. E acertou.

Ao longo do final do Império e durante a República Velha seria observado um incremento no número de pianistas, formadas dentro e fora do país. Surgiram mais compositoras. Elas aparecem tocando e, inclusive, algumas recebendo premiações como Fanny Guimarães, Magdalena Tagliaferro e Guiomar Novaes. Ampliou-se a profissionalização. Nesse período, 106 compositoras vieram à luz. Compositoras e regentes vistas eram mulheres “bem nascidas”. Foram 332 obras de mulheres musicistas dos salões aristocráticos cariocas, impressas por importantes editoras, reunindo 50 gêneros distintos, todas arquivadas na Biblioteca Nacional, conforme FREIRE; PORTELA (2013). Com tantas publicações, deveriam ser populares e consumidas. Reforçam a caracterização da condição feminina na sociedade: uma teimosa invisibilidade e controle que lhe são impostos.

Mónica Vermes, estudando a participação feminina na música da *Belle Époque* carioca, comenta que o registro da atividade das mulheres na historiografia é escasso; entretanto, observando outros tipos de fontes, nota-se uma presença significativa. Exemplo disso são os dados extraídos do Instituto Nacional de Música do Rio de Janeiro, elaborados por Leopoldo Miguez em 1897. Neles, a maioria dos alunos eram mulheres. Para a pesquisadora, “por considerá-las irrelevantes” (VERMES, 2011, p. 2) a história da música brasileira erudita não as registrou. Todavia, no seu entender, na prática, as mulheres “[...]”

acabavam funcionando como eixos de difusão musical, na educação dos filhos, nas atividades de lazer privado e semi-privado, como saraus realizados em casa, ou em recitais coletivos realizados em espaços públicos como amadoras” (VERMES, 2011, p. 1).

Assim, a atuação musical doméstica privada e semiprivada se constitui em um mini circuito de circulação de repertório e de formação de gostos cuja importância não pode ser ignorada. Um espaço com identidade própria. E é natural se conceber que esse meio abrigou enorme contingente de mulheres que estudaram no Instituto Nacional de Música, com força e capacidade de colocar repertórios em circulação (VERMES, 2011).

Vermes concentrou sua análise em livros de Vincenzo Cernicchiaro, Luiz Heitor C. de Azevedo e Bruno Kieffer. No primeiro, “Storia della Musica nel Brasile”, de 1926, percebe que entre as atividades musicais, canto e piano se destacam. Das mais de 70 pianistas relacionadas, muitas se dedicaram à docência. Seis foram compositoras. E “é possível que algumas delas tenham se produzido em público apenas uma vez” (VERMES, 2011, p. 3). Em Luiz Heitor, na obra “150 Anos de Música no Brasil”, 1956, há destaque para os compositores. Chiquinha Gonzaga e Joanília Sodré são as únicas mulheres mencionadas. Em “História da Música Brasileira”, 1977, Kieffer omite a música popular e “semi-erudita”, criando a ausência de Chiquinha Gonzaga, a mais lembrada à época. Porém, como curiosidade, nota-se a “grande importância que ele parece dar para as esposas dos compositores, destacando sua cultura, formação, capacidade de criar um ambiente receptivo para reuniões domésticas e competência musical” (VERMES, 2011, p. 3).

Em São Paulo, no Conservatório Dramático e Musical (1906), período de Mário de Andrade como aluno de canto, 1914-18, calcula-se que seu público era de 80% para estudos de piano e 95% eram moças (AZEVEDO, 2006).

Verifica-se, então, com o tempo, com dificuldades, um gradativo crescimento de sua participação e reconhecimento. Especialmente no campo do erudito. O incremento na produção musical de mulheres encontraria correspondência adiante, na intensificação dos movimentos feministas que atravessariam o século XX, notadamente a partir dos anos 1960 (FREIRE; PORTELA, 2013).

Por outro lado, observamos a presença de cantoras populares na discografia e no rádio nacionais, principalmente a partir da era das gravações elétricas. Carmem Miranda foi o maior fenômeno musical nos anos 1930. Gravou muitos samba-choro. Entre as instrumentistas, no entanto, poucas haviam ido adiante com suas carreiras. Na maioria foram pianistas, como Tia Amélia, Lina Pesce (1913-1995) e Carolina Menezes (1916-2000), com considerável atuação no choro. E no campo da composição, a diminuta participação também se verifica, caso de Marília Batista, Almira Castilho, Dolores Duran, Maysa e Inezita Barroso<sup>32</sup>, entre as raras que se sobressaíram. A pesquisadora Valéria Andrade cita o caso de Sueli Costa, tentando atuar como compositora desde 1961. Durante anos teve seus trabalhos recusados

---

<sup>32</sup> Em 1956 a paulistana Inezita Barroso gravou o LP “Inezita Apresenta”, selo Copacabana, divulgando o trabalho das compositoras Babi de Oliveira, Juracy Silveira, Zica Bergami, Leyde Olivé e Edvina de Andrade.

sob a alegação que “qualidade demais” atrapalha as vendas. Foi proposto a ela trocas de favores: sexo pela possibilidade de gravações. Também soube que acreditavam que Sueli Costa era um “nome frio”, afinal: “Como é? Mulher compositora?” (ANDRADE, 1992, p. 243).

Desta maneira, dentro das Artes e Espetáculos, os profissionais da música representam um grupo predominantemente masculino. Inclusive no campo chamado “erudito”<sup>33</sup>. Embora, com o tempo, a discrepância tenha diminuído - especialmente após os anos 1960. As mulheres começavam a acelerar a desconstrução da cultural dominação masculina na música. Não obstante, após todas essas décadas, ainda tem muito a progredir, conforme observado.

Considerações Finais

O universo artístico musical do Choro reproduziu por décadas o mais profundo machismo existente na patriarcal, conservadora e desigual sociedade brasileira, relegando o espaço feminino a um percentual mínimo de participação e, especialmente, derivado dos valores da música clássica, sobretudo pelo piano, instrumento que as “moças de família” eram autorizadas a tocar – tendo em vista seu reconhecido status aristocrático, como elemento de música camerística – e também utilizar para compor, notadamente para seu círculo íntimo. Fato que se comprova pelo número de publicações de composições desde meados do século XIX, nas “pianópolis” carioca (1856) e paulistana (1870), sem projeção das autoras e intérpretes, excetuando-se Chiquinha Gonzaga, que teve como companheiras, ao longo das décadas, neste rol de musicistas populares/ choronas, os restritos nomes de Tia Amélia, Lina Pesce e Carolina Menezes.

O período chamado de “revitalização”, *boom* ou “choromania” dos anos 1970, não apresentou para a representatividade feminina nenhum avanço, nem sob o ponto de vista do número de novas intérpretes, de maiores instrumentistas participantes e, muito menos, como criadoras. E, em pleno – suposto – “Ano do Centenário do Choro”, 1977, momento do ápice do “ressurgimento” do gênero na mídia, não foi avistado nos principais veículos envolvidos qualquer preocupação sobre a pífia presença da mulher no cenário de então.

Gastou-se tinta com questões sobre interferências de elementos do jazz ou do rock, sobre o uso de instrumentos elétricos, se o Choro era uma bandeira nacionalista anti-invasão estrangeira no mercado musical, se o “revigoramento” era uma manipulação da inteligência ditatorial para se aproximar da população e tornar mais densa sua base de apoio. Entre outros assuntos. Porém, não se debruçou sobre esta injusta e preconceituosa situação. Nem conservadores e muito menos os progressistas, com tantos jornalistas, intelectuais, militantes e afins envolvendo-se. E os grandes festivais, simbolicamente, ainda premiaram o mais tradicional frente às incomodas novidades, que tiveram de esperar para conviver melhor com o meio chorão. Ausência de sensibilidade para o caso, em momento que a sociedade brasileira ampliava canais de discussão sobre a condição da mulher. Esse preconceito fica evidenciado

<sup>33</sup> Liliana R. P. Segnini, socióloga do trabalho, aponta que entre 2003 e 2011 variou de 87% para 85% a presença masculina branca no mercado da música como intérprete, regente, compositor, arranjador ou musicólogo. Um domínio atroz. Ver em Tempo Social – Revista de Sociologia da USP. v. 26, nº 1, 2014.

nas palavras de Jane do Bandolim, neófita e única representante efetivamente chorona no cenário paulistano, na virada dos anos 1970/80, que teve de enfrentar com coragem insinuações maldosas, gozações, pouco caso, até ser reconhecida. Provas do fato vêm na memória do veterano pandeirista Guta: “aqui em São Paulo era só homem mesmo...” ou de outro tarimbado musicista, o violonista Francisco Araújo, presente durante toda a existência do original Clube do Choro: “Mulher não podia tocar choro! Eu fiquei muitos anos para descobrir que “Corta Jaca” era composição de uma mulher [...] [Mulher] Não participava de nada! No Clube do Choro não tinha quase...”, testemunhou. Em suma: ínfima participação no Clube original e nos grandes festivais do Centenário, seja como instrumentista, seja como compositora. Assim como na “Rua do Choro”, fase R. João Moura, início dos anos 1980. Uma invisibilidade legitimada sem provocar indignação.

Não há dúvidas que, hoje, a dominação masculina da música é atacada pela força feminina. Esta, aliás, ainda muito aquém do equilíbrio desejado, conforme dados demonstrados. Todavia, por toda a contingência envolvendo o histórico episódio intitulado “100 Anos do Choro”, o “primeiro gênero urbano musical instrumental brasileiro”, um símbolo cultural do país, produto da miscigenação e do espírito de “antropofágica” brasilidade – que transformou as influências/ concepções externas do período imperial em “coisa nossa” –, não deixa de ser triste e assustador que o machismo empanasse a questão tornando-a um fato natural. Não fazendo brotar nenhuma espécie de cogitação de ação afirmativa. Caso muito significativo para pensar a sociedade brasileira contemporânea e as falhas no vigor do cumprimento dos Direitos Humanos.

Com uma equilibrada presença feminina, certamente o universo artístico do Choro seria enriquecido em possibilidades. Oxalá no futuro os festejos comemorativos do Bicentenário sejam surpreendentes pelas boas novas. - Ó abre alas, elas querem passar!

## Referências

- ABRAMO, Laís W. *Inserção da Mulher no Mercado de Trabalho*. Tese de Doutorado. Sociologia. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007
- AMARAL JR, José de Almeida. *Chorando na Garoa – Memórias Musicais de São Paulo*. São Paulo: Fundação Theatro Municipal, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Conjunto Atlântico – Uma História de Amor ao Choro*. São Paulo: Edição Paulistinha, 2017
- ANDRADE, Valéria. *Notas para um estudo sobre compositoras da Música Popular Brasileira - Século XIX*. Travessia - Programa de Pós-Graduação em Literatura, UFSC, Florianópolis, v. 23, n.23, 1991.
- AUTRAN, Margarida. “Renascimento” e descaracterização do Choro. In: NOVAES, Adauto (org.) *Anos 70: Ainda sob a tempestade*. Rio de Janeiro: Aeroplano/ Editora Senac Rio, 2005.

- AZEVEDO, Elizabeth Ribeiro. *Conservatório Dramático e Musical de São Paulo: pioneiro e centenário*. São Paulo: Revista Histórica. Edição nº 16 Ano 02 de novembro de 2006. Disponível em <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/> Acesso setembro, 2019
- BAHIANA, Ana Maria. Música Instrumental – O Caminho do improvisado à brasileira. In: NOVAES, Adauto (org.) *Anos 70: Ainda sob a tempestade*. Rio de Janeiro: Aeroplano/ Editora Senac Rio, 2005
- BARAÚNA, Mara. Três anos sem Altamiro Carrilho. Memória / *Jornal GGN*. 12/08/2015. Disponível em <https://jornalgggn.com.br/memoria/tres-anos-sem-altamiro-carrilho/> Acesso setembro, 2019
- BLOG DO CHORO. *Pegando Fogo*. 15/07/2006. Disponível em [http://blogdochoro.zip.net/arch2006-07-09\\_2006-07-15.html](http://blogdochoro.zip.net/arch2006-07-09_2006-07-15.html) Acesso setembro, 2019
- BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina*. 2a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BRUSCHINI, Cristina. *O Trabalho da Mulher Brasileira nas Décadas Recentes*. Revista Estudos Feministas. Rio de Janeiro: UFRJ, v. 27, nº 2, 1994.
- CABALLERO, Cecília. *A Gênese da Exclusão: o lugar da mulher na Grécia Antiga*. Revista Sequência. Florianópolis: UFSC, v. 20, nº 38, 1999.
- CABRAL, Sérgio. *A MPB na era do rádio*. São Paulo: Moderna, 1996
- \_\_\_\_\_. *Pixinguinha Vida e Obra*. Rio de Janeiro: Lumiar, 1997.
- CAZES, Henrique. O Choro Cantado: Um século de muitas tentativas e poucos acertos. In: *Palavra cantada: ensaios sobre poesia, música e voz*. MATOS, Cláudia (Org.) Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008
- CRUZ, Eduardo F. G. “*Discos Marcus Pereira*”: *Disco Finalmente é Cultura!* Dissertação de Mestrado. História. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Franca, 2016
- CUNHA, M<sup>a</sup> Fatima. *Homens e Mulheres nos Anos 60 e 70*. Revista História: Questões & Debates, Curitiba: UFPR, nº 34, 2001
- DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL. *Projeto de Lei N. 1.942*, Deputado Federal Maurício Toledo, ARENA SP, 8 de maio de 1974
- DIMAMBRO, Nadiesda. *Mulheres no Brasil dos Anos 70*. Extraprensa – Cultura e Comunicação na América Latina, São Paulo, v. 12, nº2, 2019
- DINIZ, Edinha. *Alma Brasileira, coleção de Choros de Chiquinha Gonzaga*. Portal Chiquinha Gonzaga, 2011 Disponível em <http://chiquinhagonzaga.com/wp/alma-brasileira-colecao-de-choros-de-chiquinha-gonzaga/> Acesso setembro, 2019
- DUARTE, Oseas; BAIA, Paulo. *Choro: Continuidade e Renovação*. Revista Teoria e Debate. Fundação Perseu Abramo. São Paulo: Fev, nº 37, 1998. Disponível em <https://teoriaedebate.org.br/1998/02/03/choro-continuidade-e-renovacao/> Acesso setembro, 2019
- FENERICK, José A. *Nem no Morro, Nem na Cidade*. São Paulo: Annablume, FAPESP, 2005.
- FERNANDES, PULICI. *Gosto Musical e Pertencimento Social*. Revista Tempo Social, EDUSP, São Paulo, v. 28, nº 2, 2016

- FICO, Carlos. *O grande irmão – da Operação Brother Sam aos anos de chumbo*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2008.
- FONTENELE, Ana Lucia. *A Música Popular Urbana no Final do Séc. XIX e Início do Séc. XX no Brasil e sua influência nos arranjos de Pixinguinha*. Resonancias, v. 20, nº 39, 2016
- FREIRE, V.L.B.; PORTELA, A.C.H. Mulheres compositoras: da invisibilidade à projeção internacional. In: NOGUEIRA, I.P.; FONSECA, S.C. (Org.). *Estudos de gênero, corpo e música: abordagens metodológicas*. ANPPON – Pesquisa e música no Brasil. V. 3, 2013.
- JANOTTI JR., Jeder; SÁ, Simone P. *Revisitando a noção de gênero musical em tempos de cultura musical digital*. Galáxia - Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica. PUCSP, São Paulo, n. 41, 2019.
- JORNAL A TARDE. *Jane do Bandolim*. Entrevista.13/09/1998. In Sitio Bandolim.net. Disponível em <http://www.bandolim.net/jane-do-bandolim-jornal-tarde-13091998> Acesso setembro, 2019
- JORNAL DA TARDE. *Este foi o ano do chorinho. E do primeiro disco Eldorado*. Caderno Variedades, 09/11/1977.
- LAMOUNIER, Bolívar. *Redemocratização*. CPDOC/FGV (2009) Disponível em <http://www.fgv.br/Cpdoc/Acervo/dicionarios/verbete-tematico/redemocratizacao> Acesso setembro, 2019
- LIRA, Suzana. *As Mulheres no Samba*. Itaú Cultural. 2016 Disponível em [https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/dona-ivone-lara/forca-do-feminino/?content\\_link=1](https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/dona-ivone-lara/forca-do-feminino/?content_link=1) Acesso setembro, 2019
- MUSEU VILLA-LOBOS. *Contato com o Choro - Biografia*. Rio de Janeiro, 2007 Disponível em <http://museuvillalobos.org.br/villalob/biografi/contchor/index.htm> Acesso setembro, 2019
- NAPOLITANO, Marcos. *A Música Brasileira na Década de 1950*. Revista USP, São Paulo, nº 87, 2010.
- NASSIF, Luís. Altamiro, o Flautista de Deus. *Folha de S. Paulo*, 13/02/2000.
- NOBILE, Lucas. Arquivo de Jacob do Bandolim é Digitalizado. *OESP*, Cultura. 11/08/2014 Disponível em <https://cultura.estadao.com.br/noticias/musica,arquivo-de-jacob-do-bandolim-e-digitalizado,1542207+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso setembro/ 2019
- PETERS, Ana Paula. *De ouvido no rádio: os programas de auditório e o choro em Curitiba*. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005
- PINTO, Alexandre G. *O Choro - Reminiscências dos Chorões Antigos*. Rio de Janeiro: Funarte, 1978
- PIRES, Breiller. Teresa Cristina: “O samba reflete o machismo, mas de um modo menos hipócrita”. Caderno de Cultura. *El País*. 25/04/2017 Disponível em [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/19/cultura/1492633343\\_894848.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/19/cultura/1492633343_894848.html) Acesso setembro, 2019
- PRIORE, Mary del. *Histórias e Conversas de Mulher*. São Paulo: Planeta, 2013

- RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar – Brasil 1890-1930*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- ROCHA, Janaína. *Confraria do Choro - O gênero que toca a alma brasileira*. Revista E. SESCSP, Maio, nº 48, 2001 Disponível em [https://www.sescsp.org.br/online/artigo/900\\_CONFRAIRIA+DO+CHOROO+GENERO+QUE+TOCA+A+ALMA+BRASILEIRA](https://www.sescsp.org.br/online/artigo/900_CONFRAIRIA+DO+CHOROO+GENERO+QUE+TOCA+A+ALMA+BRASILEIRA) Acesso setembro, 2019
- ROMAGNOLI, Luiz H. Choro, sim. Mas, até quando? Caderno B. *Jornal do Brasil*. 29/10/77
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *As barbas do Imperador*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998
- SÊLA MUSICAL. *A Proposta*. (s/d) Disponível em <http://mulhernamusica.com.br/quem-somos/> Acesso setembro, 2019
- SEVERIANO, Jairo; MELLO, Zuza Homem de. *A Canção no Tempo – 85 Anos de Músicas Brasileiras, Vol 1: 1901-1957*. São Paulo: Ed. 34, 1997
- SEVERIANO, Jairo. *Uma História da Música Popular Brasileira*. São Paulo: Ed. 34, 2008
- SIQUEIRA, Magno Bissoli. *Caixa preta: samba e identidade nacional na era Vargas – impacto do samba na formação da identidade na sociedade industrial, 1916-1945*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- SOUZA, Miranda Bartira T.R.N. *O Clube do Choro de São Paulo*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Artes/UNESP/SP, 2009
- TAVARES, Camilo. *O Dia que Durou 21 anos*. Documentário, Pequí Filmes, 2013
- TINHORÃO, J. R. *Pequena História da Música Popular*. São Paulo: Art Editora, 1978
- UNIÃO BRASILEIRA DOS COMPOSITORES - UBC. Levantamento da UBC revela disparidades entre mulheres e homens. *UBC Notícias Online*. 07/03/2018 Disponível em <http://www.ubc.org.br/publicacoes/noticias/9164> Acesso setembro, 2019
- VASCONCELOS, Ary. *Carinhoso Etc. História e Inventário do Choro*. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 1984
- VERMES, Mônica. As mulheres como eixo de difusão musical no Rio de Janeiro da Belle Époque. In: *7º Encontro Internacional de Música e Mídia - Música, Memória: Tramas em Trânsito*. São Paulo: Musi-Mid, Vol. 7, 2011
- [https://www.academia.edu/1351203/As\\_mulheres\\_como\\_eixo\\_de\\_difus%C3%A3o\\_musical\\_no\\_Rio\\_de\\_Janeiro\\_da\\_Belle\\_%C3%89poque](https://www.academia.edu/1351203/As_mulheres_como_eixo_de_difus%C3%A3o_musical_no_Rio_de_Janeiro_da_Belle_%C3%89poque) Acesso setembro, 2019
- VIECELLI, Cristina Pereira. Feminização do trabalho. In *Democracia e Mundo do Trabalho On line*, 28/09/2019 Disponível em <http://www.dmttemdebate.com.br/feminizacao-do-trabalho-e-a-renovacao-das-lutas-pela-garantia-da-reproducao-social/?fbclid=IwAR0C8Kx1H6dEOS4YvitAP2Bo7U-veR11evIL9Tf31CoOaTpT3eVQY3s22r8> Acesso setembro, 2019

# PLURALIDADE ESTILÍSTICA NO CINEMA DE ABBAS KIAROSTAMI: ANÁLISE DOS FILMES “ONDE FICA A CASA DO MEU AMIGO?”, “GOSTO DE CEREJA” E “DEZ”

Denize Correa Araújo<sup>34</sup>

## RESUMO

Desde suas primeiras obras, o diretor iraniano Abbas Kiarostami infundiu à cinematografia mundial um conjunto de determinantes estéticos que lhe conferiram o termo de *autor*. Realizador comprometido com a arte gentil da estética relacional, promoveu por meio de sua obra um desejo radical de ruptura com a linguagem cinematográfica popular. Sua matriz estética ancora-se em um cinema de hibridações poéticas com vistas à participação do espectador. O presente artigo explora os princípios de incerteza e incompletude que partem da pluralidade estilística presente nos filmes analisados.

**Palavras-chave:** Abbas Kiarostami, hibridação poética, neorealismo, espectador, montagem estética.

## ABSTRACT

Since his first works, iranian director Abbas Kiarostami has infused world cinematography a set of aesthetic that gave him the term author. Committed to the gentle art of relational aesthetics, he promoted thorough his work a radical desire to disrupt the popular cinematic language. Its aesthetic matrix is moored in a cinema of poetic hybridizations with a view having an intention of viewer's participation. This paper explores the principles of ncertainty and incompleteness that staart from the stylistic plurality presente in the analyzed films.

**Key words:** Abbas Kiarostami, poetic hybridization, neorealism, viewer, aesthetic montage.

## O CINEMA IRANIANO PÓS-REVOLUCIONÁRIO E A MATRIZ POÉTICA EM KIAROSTAMI

“Eu não trabalho para ninguém. Mas se entendemos por ‘político’ falar dos problemas das pessoas na atualidade, então desde agora minha obra é política, e muito”  
(KIAROSTAMI, 2004).

O legado da pluralidade estética encontrada no cinema de Abbas Kiarostami, longe de qualquer definição unânime sobre o tema, propõe reflexões da crítica contemporânea no tocante à relevância das trinta e cinco obras cinematográficas do diretor, entre longas e curtas-metragens. Estando entre os mais importantes nomes da cinematografia do país, junto a outros cineastas como Mohsen e Samira Makhmalbaf, Jafar Panahi e Mehrjui, o cinema kiarostamiano, presente em festivais desde a década de

---

<sup>34</sup> Pós Doutorado UAlg Universidade de Algarve Portugal (2013 - 2015), PhD em Comparative Literature, Cinema & Arts UCR University of California, Riverside (1998), Master of Arts em Film Studies ASU Arizona State University (1990) Estados Unidos, Especialização em Literaturas de Língua Inglesa UFPR Universidade Federal do Paraná (1986), Graduação em Português e Inglês e respectivas literaturas pela UFPR Universidade Federal do Paraná (1984), Graduação em Música Piano pela EMBAP Escola de Música e Belas Artes do Paraná (1964).

1980, evidencia em sua estilística, para além do engajamento social do seu realizador, um conjunto de determinantes estéticos que revelam o caráter autorreflexivo da estética e poética inerentes à cultura persa.

Com uma trajetória que inicia em *O pão e o beco* (1970) e se conclui no filme póstumo *24 Frames* (2017), a retórica da incompletude do cinema de arte iraniano, com enfoque específico neste artigo sobre as técnicas de montagem utilizadas por Kiarostami para a imbricação do cinema autoral, atravessa o regime islâmico na produção de filmes do pós-revolução (1979) e insufla em sua estilística um caráter ambíguo: o jogo de interações entre realidade e ficção, que de forma recorrente preconiza o princípio da incerteza<sup>35</sup>. Nele, o espectador nunca pode prever o espetáculo cinematográfico, tampouco completá-lo com finais conclusivos. O estilo do autor explora as potencialidades expressivas da poética do deslocamento e dos roteiros minimalistas e ressalta com estes artifícios os vieses intelectual e espiritual, subjetivos à estrutura visual dos filmes.

O Novo Cinema Iraniano<sup>36</sup> engendrou, no panorama fílmico mundial, obras essencialmente reflexivas, quase isentas de elementos da decupagem clássica. Os filmes produzidos nesse período tiveram de se adaptar à censura religiosa que culminou com o retorno do Aiatolá Khomeini ao Irã. A retomada da “tradição inventada” (MELEIRO, 2006) como o uso do véu para as mulheres que atuavam e a supressão de temas divergentes aos ensinamentos islâmicos, forjou neste cinema uma linguagem simbólica, que apresentava, através de metáforas visuais, alegorias ao cenário político-cultural iraniano. Essas produções essencialmente estetizantes e, ao mesmo tempo, instrumentos de intervenção social, pregavam a substituição da ordem imposta pela religião pela ordem da pluralidade e das mudanças.

O Kanun – Instituto para o Desenvolvimento Intelectual da Criança e do Adolescente, “uma das mais importantes organizações que constituíam e constituem após a mudança do regime um forte sustentáculo para o cinema nacional” (MELEIRO, 2006, p. 72), manteve-se atuante mesmo sob o tratamento coercitivo do Estado, com oferta de atividades culturais para o público jovem. O cinema, uma das atividades artísticas oferecidas pelo instituto, sofreu um efeito catalisador nas produções de longas-metragens sobre crianças e sobre as condições das mulheres na sociedade iraniana no período. Kiarostami desempenhou importante papel enquanto diretor do departamento de cinema do Kanun, corroborando no empreendimento de produções de vanguarda:

---

<sup>35</sup> “Esse princípio de incerteza que, segundo Laura Mulvey, caracteriza a estética e a poética kiarostamianas estaria assim na realidade profundamente ancorado na cultura iraniana e conferiria ao seu cinema um grau de abstração comparável a esse grande expoente das artes plásticas na Pérsia clássica que são as miniaturas, verdadeiro lócus da construção de um espaço autossuficiente onde convivem entidades (interior e exterior; passado, presente e futuro) que nós no ocidente tenderíamos sempre a considerar como heterogêneas e que, surpreendentemente, Kiarostami parece alcançar reproduzir em um meio tão essencialmente distinto como o Cinema.” (ELENA, 2002).

<sup>36</sup> “Segundo Kiarostami, as dificuldades que o cinema teve de enfrentar no período da mudança de regime obrigou cineastas a refletirem mais sobre a natureza de seus trabalhos. [...] Alguns foram forçados a deixar o país por circunstâncias políticas e culturais e aqueles que ficaram tiveram de se adaptar. Esse tempo de reflexão permitiu que o cinema iraniano encontrasse uma nova via, com uma indústria, estrutura de financiamento, ideologia e temática próprias, sendo parte de uma transformação maior das políticas culturais daquele país” (MELEIRO, 2006).

[...] O cinema inaugurado pelo trabalho deste instituto, a partir dos anos 70, continha uma reflexão geralmente ausente nos filmes de época. O cinema que estava na moda era, por um lado, um cinema comercial cujo objetivo era divertir os espectadores, e, por outro, um cinema de vanguarda, que não conseguia se relacionar com os espectadores. Os filmes produzidos pelo nosso Instituto estavam a meio caminho entre estes dois gêneros de cinema (IDEM *apud* KIAROSTAMI, 1992, p. 74).

Urdida pelo desejo de reconstruir os valores do cinema iraniano desde o *Kanun*, a obra do cineasta utiliza-se de uma técnica de produção que emprega o estilo autorreferencial, imbuído de elementos estilísticos da poesia persa.

Ainda que, razoavelmente, a obra poética de Kiarostami tenha sido comparada com o haikai por sua estrutura formal e seu caráter essencialmente visual, mais além destas possíveis concomitâncias seu alento e inspiração estão relacionados fundamentalmente com a poesia modernista iraniana (ELENA, 2002, p. 10).

Quando existente, a *mise-én-scène* deste cinema expressa-se por imagens difusas, que, aos olhos do espectador, convergem numa estranha hibridação, na qual o registro passivo da imagem revela-se de modo dissimuladamente documental<sup>37</sup>.

Objetiva-se, com a produção deste artigo, elucidar uma abordagem concomitante das metodologias estéticas do referido diretor, apresentando, para isso, algumas técnicas de montagem utilizadas por Kiarostami para cotejar o fator da hibridação poética sobre a linguagem não-narrativa, princípios que marcam a constante transformação nas produções do cineasta pelo uso de específicos recursos dialéticos. A saber: a frequente revelação do dispositivo cinematográfico; o estratagema da confusão com níveis de realidade expostos em blocos, manifestos em filmes como *Dez* (2002), no qual a ambiguidade da proposta cinematográfica tenciona o efeito-ficção e salienta a questão humanista; na manifestação do traço neorrealista, com o uso da temática social e das infâncias, especificamente neste artigo sobre o filme *Onde fica a casa do meu amigo* (1987), e ainda, pelo lirismo do deslocamento, como em *Gosto de cereja* (1997), no qual a mobilidade da narrativa se dá na circulação do carro, que é também um espaço de locação, em que o dispositivo age como elemento propulsor do exercício do imaginário.

### **A estética relacional e a circunvolução como estratégias de montagem**

[...] Da minha adolescência aos 20 anos, o cinema italiano foi uma presença constante. Três em cada quatro salas de cinema mostravam filmes italianos. Mas não vejo um filme de Rossellini há 25 anos. Se existe alguma semelhança, pode ser o fato de ambos nos dedicarmos às questões humanas (MELEIRO *apud* KIAROSTAMI, 2006).

<sup>37</sup> Análise das estratégias retóricas operacionais do cineasta iraniano Abbas Kiarostami, exploradas a partir de uma perspectiva das complexidades presentes nos artifícios manipulados pelo diretor (PINTO, 2006).

Filme produzido pelo instituto Kanun, *Onde fica a casa do meu amigo?* (1987), inspirado no poema de Sohrab Sepehri, poeta e pintor iraniano, apresenta a história do pequeno Ahmed, que precisa devolver o caderno que pegou por engano do amigo na cidade vizinha de Poshteh antes que a aula do dia seguinte comece. O amigo, já advertido pelo autoritário professor, corre o risco de ser expulso da escola por não apresentar as tarefas em seu caderno, esquecendo-o em casa mais de três vezes. Não é possível definir o exato momento em que os meninos confundem as pastas após uma corrida pelo pátio da escola, estratégia peculiar do cineasta, em que projeta alcançar a cumplicidade criativa do espectador em um suposto jogo de memória, no qual participa do percurso da busca assim como o menino, inadvertido sobre os desdobramentos dos avanços da trajetória. “O espectador tem de intervir se quiser perceber tudo” (KIAROSTAMI, 2004).

A ação de Ahmed ao olhar os cadernos não demonstra precisamente o que está acontecendo. Há uma conjectura de que um dos cadernos não é dele. Não existem mudanças no plano, tensão na trilha sonora ou mesmo um plano-detalle dos objetos que ele observa. Supomos o que está acontecendo pelo tempo em que o menino demora observando os dois cadernos à mesa. As relações de causa e efeito nunca são óbvias no cinema de Kiarostami, o que contribui para o efeito de instabilidade e incerteza que imbricam no “princípio da incompletude” (BERNARDET, 2004). Sempre faltam informações, que serão complementadas de acordo com a visão do espectador.

Após preparar a mamadeira do irmão, recolher as roupas e terminar os deveres da escola (uma observação da realidade em extensivos planos), a mãe pede que ele compre pão. Esta é a oportunidade que o protagonista precisa para escapar às ordens dos adultos e solucionar o seu conflito pueril. Inicia-se, então, um paciente plano-sequência na corrida pela entrega, quando a topografia das montanhas é percorrida pelos pés apressados do menino. Um caminho em ziguezague criado por Kiarostami para a cena e que se repetirá algumas vezes no filme.

A expressão da retórica tecida por um ritmo lento e digressivo, como na cena em que o avô pede ao menino que lhe compre cigarros, o que sugere interferência disnarrativa na cena e, sobretudo, a temática da infância, salienta o traço neorrealista na diegese. As tomadas externas na procura pela casa do amigo se intensificam nos desencontros. Na primeira ida a Poshteh, Ahmed não encontra o local e retorna a sua vila em busca do primo de Mohamed. De acordo com Bernardet, a subinformação não deixa de ser problemática para o espectador e se dilata no tempo, longe do tempo vetorial das narrativas tradicionais, nas quais conhecemos os objetivos dos personagens, mas não o resultado de suas ações. A entrega do caderno não é o principal motivo condutor das repercussões do roteiro. Quando ele consegue chegar à porta da casa do amigo, em uma terceira ida, não entra. Há uma ventania e o dia já se fez noite. A relevância está no caminho. A história de meninos comuns apresentada por atores não profissionais e a temática bucólica reiteram o interesse do cineasta, em sua “fome de realidade” (XAVIER *apud* ZAVATTINI, 2005, p. 65) por esses filões temáticos que permeiam real e humano, considerando o filme vinculado pela crítica ao neorrealismo.

Colocar as câmeras nas ruas, em uma sala, olhar com insaciável paciência, treinar na contemplação de nosso semelhante em suas ações elementares [...]. O humanismo de Zavattini, de Sica e Rossellini, com sua ética da solidariedade e com seu corpo a corpo com pós guerra italiano, evidentemente apresenta projetos e implicações que ultrapassam a perspectiva de Kracauer. A palavra de ordem de captar “a duração real da dor do homem e de sua presença diária, não como homem metafísico mas como o homem que encontramos na esquina, e para o qual esta duração real deve corresponder a um esforço real de nossa solidariedade” [...], e a expressão rosselliana a “Aquilo que me interessa no mundo é o homem e esta aventura única, para cada um, da vida” marcam uma concentração de interesse no real humano e social (XAVIER, 2005, p. 65).

O mecanismo da repetição que se dá na circunvolução do menino em seu caminho é notadamente antiespetacular. Somente na terceira ida a Poshteh (com todos os impeditivos do encontro) é que Ahmed finalmente encontra a morada de Mohamed Reza. A realidade das cenas filtradas pela proposta artística neorrealista de Kiarostami no filme alvitra uma realidade que, de acordo com a perceptiva baziniana sobre esta escola, “não é nem lógica nem psicológica, mas ontológica” no sentido de uma imagem restituída da realidade e, portanto, global e universalizante. O mundo dos adultos e das crianças iranianas é desnudado pela contravenção da linguagem, corporificando deliberadamente uma sensação de improviso na construção da trama e na sua evolução.

O filme *Gosto de cereja* (1997), vencedor da Palma de Ouro no Festival Cannes, possui o mesmo *modus operandi* da trajetória e da busca enquanto Ahmed precisa encontrar a casa do seu amigo e lhe devolver o caderno. O senhor Badii percorre com seu carro as estradas pictóricas de Teerã para encontrar um homem que possa enterrá-lo após o seu suicídio. A temática sensível se condensa no cinema-dispositivo, no qual a câmera fixa capta objetivamente o recorte temporal e espacial das sequências. O efeito-ficção emerge da materialidade que Kiarostami emprega a partir da câmera narrativa, isto é, do uso do dispositivo como receptáculo de imagens presumivelmente autênticas. A câmera é posicionada em uma única direção e dois ângulos: ora vemos Badii, ora seu interlocutor, sem mudanças de enquadramento.

O protagonista iraniano, um homem de meia idade, procura por um cúmplice que acolha o seu plano e, particularmente, que o cumpra. No entanto, obtém como resposta apenas orientações e recusas de seus passageiros. Atos proibidos pela lei islâmica (*asharia*), o suicídio e sugestivamente a homossexualidade do sr. Badii (não confirmada por Kiarostami) reforçam o pressuposto estético-político do cineasta. “Penso que a nós iranianos não resta outro caminho que seguir lutando para conseguir melhorar nossa própria existência, como faz qualquer pessoa em perigo de morte e que se afeire a vida até o final” (KIAROSTAMI,2004). Paradoxalmente a esse conhecido argumento do diretor, a luta de Badii não prescinde da vida, mas do seu direito de abdicar dela.

A constante troca de passageiros que, à exceção do taxidermista Bagheri não aceitam a proposta mesmo existindo um donativo relevante como recompensa, ressalta os valores compactuados com a classe dirigente do país. No filme, o espectador é levado a presenciar o desejo individual do protagonista

e sua abissal dificuldade de concretização. O carro circula. Vários anéis se abrem e se encerram no deslocamento entre a cidade de Teerã e as montanhas lívidas onde se firmam as raízes da cerejeira. A sepultura está aberta, mas o espírito ainda está aprisionado a um corpo em movimento. A poética de Kiarostami consiste na mobilidade e perpassa as dimensões filosóficas coadunadas com o mundo. Paisagens imagéticas do Irã são analogias do tempo e do espaço que passam a ser desmistificadas pelas lentes do diretor. A alusão a referenciais pictóricos nos quadros e a contemplação da duração deles expede a noção de “enquadramento insistente”, obsedante (DELEUZE, 1992). Ficamos à espera de que algo aconteça.

Em seu trajeto, Badii encontra um soldado e lhe oferece carona. Um longo diálogo sobre suas experiências como reservista é aparelhado, salientando o período como o melhor de toda a sua vida. Ele se certifica das condições financeiras do seu passageiro e elabora sua oferta. Dizendo que “não é um serviço comum, nem o pagamento”. Ao se deparar com informações imprecisas, o soldado pede para voltar, ao que Badii lhe esclarece o serviço: 200.000 mil tomans por vinte pás de terra. Ele prefere não participar do empreendimento. Desce do carro e corre para as colinas. O plano é cortado para a imagem de um bando de pássaros que sobrevoam o firmamento. Na contiguidade dos planos, vemos a corrida do jovem soldado, que se apequena à medida em que o quadro pictórico das colinas se expande. Badii segue. Pela janela do seu carro, contemplamos a esfera intrínseca e o mundo exterior em que se encontra o personagem.

O espaço de reflexão está também no vidro do veículo, que alegoricamente, se divide ora se apresentando como barreira física, ora se apresentando como transposição e reflexão. O vidro do automóvel, sempre semiaberto (dividindo o espaço público e privado) permite ao mesmo tempo observar o que se passa “lá fora” sem deixar de refletir “cá dentro” (MESQUITA, 1997).

Um novo círculo se abre. Surge um seminarista afegão. Mantém-se o automóvel como locação. Os diálogos chegam em primeiro plano através do som, enquanto a imagem é de um carro que se apequena em meio a um plano geral da natureza. Um *travelling* permanente do automóvel-dispositivo provoca o exercício do imaginário, técnica conhecida em outros filmes do diretor como *E a vida continua* (1992), *Através das oliveiras* (1994), *O vento nos levará* (1999) e *Dez* (2002). É preciso explicar-lhe o intento, tomar todos os remédios para dormir e depois deitar-se no buraco debaixo da cerejeira para ser semeado pela terra. O seminarista não aceita. Prevalecem o alcorão e a ausência de uma testemunha capaz de acolher sua angústia.

A temática dos caminhos que se repetem reforça o princípio da incerteza. A ideia-força contida na ausência da relação (causa e efeito) tece uma estética peculiar na montagem do realizador. O personagem é Sísifo<sup>38</sup>, preso à atividade de rolar sua pedra. A deambulação da unidade estilística é cíclica

<sup>38</sup>Na mitologia grega, Sísifo, considerado pelos deuses como o mais astuto de todos os mortais, foi obrigado por eles a rolar uma rocha até o pico de uma montanha, de onde ela se precipitaria pela gravidade. O castigo tornaria o trabalho de Sísifo repetitivo e interminável, compreendido pelos deuses como a pior punição que alguém poderia receber (BULFINCH, 2006).

e sem esperança. Ele pertence a um universo filosófico no qual as vicissitudes e os conflitos reverberam numa “noção primordial e arquetípica, um plano-sequência contínuo e infinito”, (AUMONT, 2003), uma entidade psicológica do mundo real. O estilo kiarostamiano se revela na contiguidade dos planos, instaurando neles sua rubrica. A criação do simulacro transforma-se ao longo da estruturação de sua obra, em que mecanismos distintos são propulsores da lógica interna da impressão de realidade. “Chamaremos, portanto, realista todo sistema de expressão, todo procedimento de relato propenso a fazer aparecer mais realidade na tela. “Realidade não deve ser naturalmente entendida quantitativamente” (BAZIN, 1991, p. 244).

No fim do filme, ao encontrar o taxidermista, Badii executa seu objetivo. Porém não sabemos se ele obteve êxito. Em planos anteriores, ele leva o seu interlocutor, que pretende aceitar o acordo, até o Museu de História Natural, voltando pouco tempo depois para reafirmar o acordo. No caminho, ele apresenta a árvore a Bagheri. Depois disto, vemos Badii em sua casa, onde a câmera não entra: o vemos pela sua janela através das cortinas. Ele sai em direção à cerejeira pela terceira e última vez. Ao chegar, deita-se em seu jazigo enquanto observa a lua. Ancora-se no quadro um final aberto. Kiarostami afirmava não suportar o cinema narrativo, função que pareceu atribuir às suas câmeras, como recurso análogo.

### A CÂMERA COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Os filmes analisados até aqui são obras em que roteiro e direção são exclusivamente produzidos por Kiarostami. Seus personagens principais são todos masculinos e representam papéis em que o conflito prescinde deste universo. Suas constantes buscas culminam em perambulações cíclicas e incertas. Em *Dez* (2002), a inserção da figuração feminina protagonizada por Mania traz na peça cinematográfica a condição social da mulher iraniana frente às inúmeras dificuldades impostas pelo regime islâmico. “As mulheres dos filmes iranianos não são mulheres iranianas, são mulheres do cinema iraniano” (KIAROSTAMI, 2004) e devem usar sempre o *xador* (lenço que cobre parcialmente o rosto e completamente o cabelo) em qualquer circunstância, à exceção de suas casas. Nas filmagens executadas em carros é permitido afrouxá-lo um pouco, o que permite melhor observar a expressão das atrizes.

Notadamente, em *Dez* (2002), a obsessão em Kiarostami pelo dispositivo-carro mantém-se, de modo que o autor “elimina” o seu trabalho de direção através do dispositivo. Não obstante, no que tange à deambulação automobilística, elemento-chave da trama assim como em outros filmes já citados antes, há uma implicação mais humanista na estrutura da montagem. Destaca-se uma temática que recorta a realidade do papel social das mulheres iranianas e suas relações parentais. Mania é possivelmente motorista de táxi e transporta em seu carro, com exceção de Amin, mulheres como ela. Diferentemente dos filmes *Onde fica a Casa do meu amigo?* (1987) e *Gosto de Cereja* (1997), *Dez* (2002) não é um filme sobre

busca ou espera, mas um cinema narrado por câmeras digitais que cadenciam histórias sobre gênero<sup>39</sup>. No entanto, para Kiarostami, mais importante do que a narrativa são ordem e estrutura, que rigidamente os sistematiza em dez blocos muito precisos no longa-metragem.

No capítulo nove de *10 on Ten*<sup>40</sup>, Kiarostami comenta dois termos franceses para designar a mesma função: *metteur en scène e réalisateur*: o primeiro remete “àquele que supervisiona a cena”; o outro se refere “àquele que tornaria real, que realiza”. Para si, recusa os dois: em *Dez* não supervisionou as cenas nem tornou nada real; a realidade existia antes dele, “invisível e constante”: “Eu simplesmente tive a oportunidade de gravar essa realidade. Em *Dez* posso dizer que participei de sua criação, mas não intervi nos detalhes”. O mesmo capítulo nove abre com uma declaração um pouco diferente: “um filme é antes de mais nada uma obra, e uma obra deve refletir as particularidades do autor”. O termo *autor* ele não recusa. No entanto, ao diferenciá-lo daquele que supervisiona a cena, Kiarostami propõe um deslocamento sensível do conceito proposto pela “política dos autores” nos anos 50 (BERNARDET, 2004, p. 102).

O mecanismo das câmeras que funcionam como um olhar *voyeur* para o interior do veículo intencionalmente parece dispensar fotografia e diretor. O tratamento dado a essas câmeras fixadas no capô revela-se como função estetizante, na qual o registro da imagem (dissimuladamente) sem tratamento imbrica em uma estratégia de manipulação da proposta estética. O espectador é levado a observar uma imagem rústica que poderá oferecer uma densa experiência poética.

No início do filme, vemos um menino sentado no banco do carona. Ele é Amin. Com impaciência, ouve os conselhos da mãe e questiona agressivamente as prerrogativas maternas. Não existe uma relação de confiança entre eles e a figura da mãe é fragilizada em detrimento da imagem paterna. Após o desembarque do menino, vemos pela primeira vez o rosto de Mania, da qual pudemos ouvir somente a voz no extensivo plano de diálogo.

Ao longo do trajeto, Mania levará algumas mulheres para diferentes destinos. Seu carro funciona como um divã em que as dificuldades de suas passageiras perpassam relações hostis com homens. No bloco sete, ocorre um único plano externo para acompanhar uma prostituta que procura por clientes. Um carro estaciona na avenida e ela entra. Apesar de a ouvirmos falar sobre sua vida a Mania, não é possível ver seu rosto quando ela se afasta do carro. O princípio de seriação prossegue. Pela manhã, Amin é transportado à casa dos avós e uma nova discussão se instaura na evolução do diálogo. Em outro momento, uma mulher é conduzida por Mania ao Mausoléu. A jovem iraniana lamenta, de forma muito sensível, o fato de ter sido deixada pelo noivo. Ainda em outro momento a vemos embarcar no carro

<sup>39</sup> “Conceito formulado a partir das discussões trazidas do movimento feminista para expressar contraposição ao sexo biológico e aos termos “sexo” e “diferença sexual”, distinguindo a dimensão biológica da dimensão sexual e, acentuando através da linguagem, “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” [...] não com a intenção de negar totalmente a biologia dos corpos, mas para enfatizar a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. Dessa forma, gênero seria a construção social do sexo anatômico demarcando que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia dos seus corpos” (SCOTT, 1995, p. 71-79).

<sup>40</sup> Documentário lançado em 2004, no qual Abbas Kiarostami faz reflexões a respeito de suas próprias técnicas de fazer filmes, utilizando como exemplos algumas de suas obras, e do longa-metragem *Dez* (2002), em particular.

mais uma vez. Seus cabelos foram raspados e ela chora copiosamente. É inevitável pensar que não se trata de uma atriz.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

40 Sobre muitos aspectos, a densidade da obra de Abbas Kiarostami escapa do lugar comum. A presença constante de estruturas sógnicas que metaforizam expressões do real converge em hibridações poéticas pela ambiguidade que se dá entre o que vemos e o que não nos foi revelado. Em cada um dos filmes analisados neste artigo há uma metodologia diferente que Kiarostami emprega para manipular realidades: as andanças do menino Ahmed pela cidade desconhecida, com digressões extensas na diegese, o convite ao silêncio sem respostas à decisão do sr. Badii e seu não desfecho, as imagens seriadas em *Dez* (2002) e suas câmeras humanistas. Elementos característicos da poesia, os finais abertos, a livre interpretação de sentido e a contemplação de imagens são recursos que subsidiam a estética da obra kiarostamiana.

O filme *Dez* se encerra com o mesmo protagonista do bloco 10 (seriação decrescente), Amin, que agora sairá do carro de sua mãe para encontrar seu pai, com quem decidiu morar. Nos créditos finais, descobrimos que Mania, a atriz, é Mania Akbari, cineasta e escritora iraniana. Em que momento as pontas soltas do aparelho de simulação fundem-se com a realidade? A pluralidade estilística do legado de Abbas Kiarostami não comporta circunscrições; representação e acontecimento fundem-se na montagem estética deste cinema. A persistente aparência documental, observada nos filmes analisados neste artigo, não permite uma cisão entre o que é ficção e o que é documentário. Precisamente a experiência-cinema em Kiarostami consiste na instauração da dúvida, no *status* da imagem e no fascínio motivado pelas oscilações impostas pela incerteza. O espectador é incapaz de determinar aquilo que vê.

### Referências

- AUMONT, Jaques. *Dicionário teórico e crítico de cinema*. Campinas: Papirus, 2003.
- BAZIN, André. *O cinema: ensaios*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- BERNARDET, Jean-Claude. *Caminhos de Kiarostami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- BULFINCH, Thomas, 1796-1867. *O livro de ouro da mitologia: histórias de deuses e heróis*. Rio de Janeiro: Ediouro 2006.
- DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- ELENA, Alberto. *Reeducar la mirada: el cine de Abbas Kiarostami*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2002.
- KIAROSTAMI, Abbas. *Abbas Kiarostami: duas ou três coisas que sei de mim*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- MELEIRO, Alessandra. *O Novo Cinema Iraniano: arte e intervenção social*. São Paulo: Escrituras, 2006.

MESQUITA, Raphael. *Gosto de cereja*. Net. Contracampo Revista de Cinema. Disponível em: <contracampo.com.br/83/gostodecereja.htm>. Acesso em 13 maio de 2020.

PINTO, Ivonete. *O fato e a fantasia: imagens dissimuladamente documentais que se revelam ficção*. Net. Porto Alegre: PUC-RS, 2006. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/279437675\\_O\\_fato\\_e\\_a\\_fantasia\\_imagens\\_dissimuladamente\\_documentais\\_que\\_se\\_revelam\\_ficcao](https://www.researchgate.net/publication/279437675_O_fato_e_a_fantasia_imagens_dissimuladamente_documentais_que_se_revelam_ficcao)>. Acesso em 28 de abril de 2020.

RESENDE, Douglas. *O cinema de Abbas Kiarostami: entre a transparência e a auto inquirição*. Dissertação de mestrado. Disponível em: <[https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/JSSS-7WKH7N/1/o\\_cinema\\_de\\_abbas\\_kiarostami\\_\\_autor\\_douglas\\_resende\\_\\_dissert.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/JSSS-7WKH7N/1/o_cinema_de_abbas_kiarostami__autor_douglas_resende__dissert.pdf)>. Belo Horizonte: UFMG, 2008. Acesso em 18 junho de 2020.

SCOTT, Joan Wallach. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul/dez 1995.

XAVIER, Ismail. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

### Filmografia citada

*O pão e o beco* – Abbas Kiarostami (*Nan va kucbe*, Irã, 1970)

*Onde fica a casa do meu amigo?* – Abbas Kiarostami (*Jane-ye dust kojast?*, Irã, 1987)

*E a vida continua* – Abbas Kiarostami (*Va zendegi edame darad*, Irã, 1992)

*Através das oliveiras* – Abbas Kiarostami (*Zir-e derakhtan-e zeytun*, Irã/França, 1994)

*Gosto de cereja* – Abbas Kiarostami (*Ta'm e guilas*, Irã/França, 1997)

*O vento nos levará* – Abbas Kiarostami (*Bad ma-ra khabad bord*, Irã/França, 1999)

*Dez* – Abbas Kiarostami (*Dab*, Irã/França, 2002)

*10 on Ten* – Abbas Kiarostami (*Dab rooye dab*, Irã/França, 2004)

*24 Frames* – Abbas Kiarostami (Irã/França, 2017)

# O CONCEITO DE RESSENTIMENTO A PARTIR DE NIETZSCHE

Antonio Ruzza<sup>41</sup>

## RESUMO

O conceito de ressentimento foi estudado por Nietzsche para justificar a sua crítica à moral vigente, em particular aquela do Cristianismo. Deleuze se aprofundou no estudo e na interpretação da *Genealogia da Moral*, a partir dos conceitos nietzschianos de forças ativas e forças reativas presentes no indivíduo. Da relação entre tais forças resultará um homem forte ou fraco. O sujeito ressentido culpa alguém pelo próprio fracasso; deseja vingar-se, mas não tem força para isso. Prefere acomodar-se no papel de vítima; não vive o presente, porque não quer esquecer o passado, que fornece sentido à sua vida. Quando é influenciado pela religião, transforma o ressentimento em má-consciência, transfere a culpa para si mesmo, valoriza o sofrimento para pagar o pecado, inverte os valores de bom e mau, nega a vida. O conceito de ressentimento foi retomado pela psicóloga brasileira M. R. Kehl. Ela concorda com a análise de Deleuze quando trata do indivíduo (que é o principal interesse de Nietzsche), e depois estende a mesma concepção ao caso da sociedade. Aqui existem grupos de desfavorecidos, que normalmente devem ser considerados só resignados quando não agem; porém, quando partem para a ação sem fazer a análise correta dos males sociais, escolhem a solução errada de ressentir-se contra quem prometeu melhoras sem realizá-las, ou contra outros grupos de oprimidos, e acabam mantendo as injustiças e as desigualdades sociais, defendidas pelos favorecidos. Dessa maneira, seguindo essa linha, as considerações de Žizek sustentam que tais grupos acabam dando adesão a movimentos populistas, cujo líder explora o ressentimento (existente também nas classes médias e superiores, mas por motivos diferentes), para promover a política de conquista do poder.

42

**Palavras-chave:** Ressentimento, Resignação, Populismo.

## ABSTRACT

The concept of resentment was studied by Nietzsche to justify his criticism of the current morals, in particular the Christianity one. Deleuze went deeper into the study and interpretation of *Moral's Genealogy*, which is based on Nietzschean concepts of active and reactive forces presents on the individual. From the relationship between those forces, will arise a strong or weak man. The resentful man blames someone for his own failure; he wants to take revenge but lacks the strength to do so. He prefers to settle in the role of victim; he does not live in the present, because he does not want to forget the past, which gives his life meaning. When he is influenced by religion, he turns resentment into bad conscience, transfers guilt to himself, values suffering as payment for the sins, reverses the values of good and bad, denies life. The concept of resentment was taken up by the Brazilian psychologist Maria Rita Kehl. She agrees with Deleuze's analysis because he deals the subject from the individual forces (which is Nietzsche's main interest) and uses that same concepts for the case of society. Here there are groups of disadvantaged people, who should normally be considered only resigned when they do not act; however, when they take action without making the correct analysis of social ills, they choose the wrong solution resenting those who promised improvements without making them, or against other groups of oppressed people, and end up maintaining injustices and social inequalities, defended by the favored. Thus, following this line,

<sup>41</sup> Graduado em Engenharia pelo Politécnico de Torino (Itália) e em Filosofia pela USJT. Pós-graduado em “Docência para o ensino superior” pela UNIFAI. Mestre em Filosofia (Epistemologia da Política e do Direito) pela USJT. Doutor em Filosofia pela PUC. Docente de Filosofia no UNIFAI, no qual organizou vários grupos de estudo. Publicou *Rousseau e a moralidade republicana no Contrato Social* (Annablume, 2010); *Em nome das luzes: um desafio à religião* (Annablume, 2012); *A crítica de MacIntyre à Modernidade: Liberalismo, Individualismo e teorias da Justiça* (CRV, 2018). Publicou o artigo *A solução para o problema do absurdo em Albert Camus* no livro *Deus entre a Filosofia e a Teologia Contemporânea*, de 2014, editado pela Appris.

Zizek's considerations says that these kind of groups end up giving support to populist movements, whose leader exploits resentment (existing also in the middle and upper classes, but for different reasons), to promote the very policy of conquering power .

**Keywords:** Resentment, Resignation, Populism.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata do tema do ressentimento, desenvolvido por Nietzsche e interpretado por Deleuze na obra *Nietzsche e a Filosofia*. Este tema é tão original e importante que o ressentimento foi considerado pelo autor da *Genealogia da Moral* a marca do Cristianismo. Ele foi incluído por Ricoeur (junto a Marx e Freud, que definiram o Cristianismo como ópio e ilusão, respectivamente) no grupo dos “filósofos da suspeita” por ter questionado, ou melhor, submetido a uma crítica radical valores, crenças e procedimentos aceitos até o seu século.

Cabe observar que o conceito de “ressentiment”<sup>42</sup> foi usado antes por Dühring, autor de *O valor da vida*, que defende a ideia de que a justiça teria sua origem na disposição mecânica do ofendido para a vingança, o que significaria, portanto, que a justiça teria sua raiz em um sentimento considerado reativo: o ressentimento.<sup>43</sup> Como veremos, o desejo de vingança é constitutivo desse sentimento. Para o entendimento do tema em questão, precisamos esclarecer outros conceitos importantes no pensamento nietzschiano, iniciando pelas forças ativa e reativa.

## 2. FORÇAS ATIVAS E FORÇAS REATIVAS

O ponto de partida é que a consciência não é uma faculdade humana que existe independente do mundo exterior, mas é o resultado ou efeito de algo mais profundo que acontece com o corpo, lugar de luta entre forças ativas e reativas (a distinção é qualitativa), de tipo biológico, social, político. Elas têm relação de dependência, não possuem natureza própria. Em suma, a consciência não é consciência de si mesma, nem de algo específico; ela vem da relação de algo inferior ou reativo, com algo superior ou ativo.<sup>44</sup> Dependendo da quantidade, cada tipo de força poderá dominar ou ser dominada. Mesmo dominada, uma força continua sendo uma força que opera. Nada está definido de antemão, a hierarquia de forças surge na relação, existe um elemento de azar e de arbitrariedade.

---

<sup>42</sup> Termo de origem francesa, pois não existe um correspondente em alemão.

<sup>43</sup> Nietzsche criticará esta concepção, sem disfarçar a sua antipatia pessoal por Dühring, definido um fanfarrão da moral: “após a instituição da lei, ao tratar abusos e atos arbitrários de indivíduos ou grupos inteiros como ofensa à lei, como revoltas contra a autoridade mesma, ela desvia os sentimentos dos seus subordinados, do dano imediato causado por tais ofensas, e assim afinal consegue o oposto do que deseja a vingança, a qual enxerga e faz valer somente o ponto de vista do prejudicado ... segue-se que justo e injusto existem apenas a partir da instituição da lei, e não, como quer Dühring, a partir do ato ofensivo” (Nietzsche, F. *Genealogia da Moral*, p. 59).

<sup>44</sup> Deleuze, G. *Nietzsche y la filosofía*, p. 60.

As forças ativas não buscam o equilíbrio: elas arriscam, mostram alternativas, desafiam a segurança e a sobrevivência. Extrapolam a consciência, são quase inconscientes. Elas tendem ao poder,<sup>45</sup> porque se apoderam, subjagam algo para criar um sentido novo, como o artista que dá forma a uma matéria. É a vontade de poder (elemento genealógico) que faz com que uma força domine ou dirija as outras, e ao mesmo tempo a faça obedecer dentro da relação que ela estabelece.<sup>46</sup> As forças ativas são definidas nobres e fortes, porque permitem transformações. Mas, rompendo um equilíbrio, podem trazer dor e sofrimento.

As forças reativas ajudam a preservar a estabilidade e a continuidade, por meio do hábito e da memória. Em uma outra situação que implica uma mudança, elas possibilitam o triunfo dos fracos quando conseguem separar uma força ativa do seu poder, coisa que uma força ativa não faz, porque vai até a última consequência do poder e do desejo.<sup>47</sup> Neste sentido, uma lei humana que limita um poder é uma força reativa; com referência a um diálogo entre Sócrates e Calicles, Deleuze observa:

Calicles se esforça em distinguir a natureza e a lei. Chama de lei tudo o que separa uma força do que a força pode fazer; a lei, nesse sentido, expressa o triunfo dos fracos sobre os fortes. Nietzsche acrescenta: triunfo da reação sobre a ação; de fato, tudo o que separa uma força é reativo; também, é reativo um estado no qual a força é separada do seu poder. Contrariamente, qualquer força que vai até o ponto final do seu poder, é ativa. Se uma força vai até o final, então, não é uma lei, aliás, é o contrário de uma lei.<sup>48</sup>

A força reativa faz com que, por exemplo, um escravo, mesmo continuando a ser um escravo, domine o senhor que deixa de ser senhor, a partir de valores apresentados como morais. A única possibilidade (desoladora para Nietzsche) parece aquela pela qual uma força reativa transforma uma força ativa em reativa (porque o escravo não deixou de ser reativo, mas transformou o senhor em reativo), sendo impossível o contrário: então, o homem é reativo por natureza?

Deixando esta pergunta sem resposta no nosso trabalho,<sup>49</sup> observamos que Deleuze dá uma particular importância à distinção entre forças ativas e reativas. Entre as primeiras: ação, criação, esquecimento, saúde, risco, vontade, ousadia, energia, transformação, inovação, evolução<sup>50</sup>. Entre as segundas: necessidades biológicas, regras sociais, hábito, reprodução, consciência, memória, adaptação,

<sup>45</sup> Não é o poder político ou de dominação (como erradamente interpretado por alguns teóricos do racismo e do nazismo). Por isso, alguns comentadores e tradutores preferem usar o termo “potência”.

<sup>46</sup> Deleuze, G. *Nietzsche y la filosofía*, p. 75. Quer dizer, também nas forças dominadas existe vontade de poder. Esta possui duas qualidades, negativa (leva ao niilismo, porque é vontade do nada) ou positiva. Qualquer uma das duas pode gerar as forças ativas ou reativas: não existe correspondência automática ou lógica entre afirmativo / ativo e negativo / reativo.

<sup>47</sup> Por exemplo, uma enfermidade é uma força reativa que limita as potencialidades do homem, diferente da saúde (força ativa) que lhe permite tentar realizar tudo que está em seu poder.

<sup>48</sup> Deleuze, G. *Nietzsche y la filosofía*, p. 85. A tradução da língua espanhola é nossa. Obviamente, Sócrates discorda: a lei permite que os fracos, juntos, formem “uma força mais forte do que aquela do forte”, e isso não é contra a natureza.

<sup>49</sup> Nietzsche mostra a possibilidade oposta (o devir ativo por meio do eterno retorno, o além-do-homem), que não pode ser discutida aqui, pela limitação do nosso tema.

<sup>50</sup> Deleuze observa que Nietzsche se opõe a Darwin, que considerava a evolução algo passivo, reativo e imprevisível e recorria ao conceito de adaptação (também utilizado por Spencer). Em oposição, admira Lamarck, que entende o processo como resultado de uma força ativa de metamorfose.

conservação, utilidade. Assim, na oposição de forças, a consciência exerce papel conservador a favor do “status quo”. Paradoxalmente, a ciência deve ir na direção contrária à consciência, para poder avançar e quebrar paradigmas.

No sujeito de tipo ativo prevalecem logicamente as forças ativas; no reativo, as reativas. O tipo ativo pode usar as forças reativas para revidar, quando necessário. Ele sabe reagir a uma situação nova e que tende a prejudicá-lo. Se não conseguir, ele é um tipo reativo, que não toma a iniciativa de agir, somente quer preservar ou adaptar-se. O reativo se comporta passivamente conforme algo que o precede e o submete.<sup>51</sup> Os dois tipos se enquadram na distinção nietzschiana de fortes e fracos, senhores e escravos<sup>52</sup>: os primeiros lutam pelos objetivos que se põem, dizem “sim” à vida (como os protagonistas da tragédia grega, que lutam apesar de conhecer o destino que o levará à morte ou ao fracasso; o deles é um pessimismo ativo); os segundos se submetem ao poder dos outros, dizem “não” à vida (como os filósofos e os artistas do Romantismo, vítimas de um pessimismo passivo). Entre estes últimos está a figura do ressentido.

### 3. O RESSENTIMENTO NO CASO DE UM INDIVÍDUO

Na física, uma reação vem depois de uma ação. No mundo humano, o tipo ativo que se defende contra uma ofensa ou agressão, aciona as forças reativas (pode reagir). Mas estas podem limitar-se a “sentir” (sem movimento, sem ação), quando existe um entrave que impede a reação prática:

Em um estado normal ou saudável, as forças reativas sempre têm o papel de limitar a ação. Porém, inversamente, as forças ativas fazem explodir a reação. [...] O ressentimento designa um tipo no qual as forças reativas prevalecem sobre as ativas. E só podem prevalecer de uma maneira: deixando de ser ativadas. [...] A reação deixa de ser ativada para converter-se em algo somente “sentido”.<sup>53</sup>

O processo de nem agir, nem reagir provoca só o ressentir, que é uma manifestação doentia.<sup>54</sup> Trata-se de uma patologia, de

[...] um auto-envenenamento por meio de sentimentos como inveja, rancor e ódio. É um envenenamento que ocorre quando esses sentimentos não podem ser descarregados para fora e se voltam para o interior do homem, onde – não digeridos – ficam sendo re-sentidos. É um tipo de resposta apresentada frente a um estímulo externo que não é apenas sentido, mas ressentido, ou que continua sendo sentido mesmo quando ele já não existe mais, ao menos externamente, pois, internamente (no subterrâneo daquele homem) permanece produzindo seus efeitos. Essa reação expressa certamente uma

<sup>51</sup> É paradoxal: o tipo ativo sabe reagir; o reativo, não.

<sup>52</sup> Podemos entender que esta distinção é moral, em oposição àquela tradicional e religiosa entre bons e maus.

<sup>53</sup> Deleuze, G. *Nietzsche y la filosofía*, p. 157-158. A tradução da língua espanhola é nossa.

<sup>54</sup> Canguilhem, autor de *O normal e o patológico*, define que o sujeito saudável é aquele capaz de colocar em risco a estabilidade e não de somente manter a sua energia. Um bebê saudável é aquele que se mexe muito arriscando cair, se machucar, etc. Se passa o tempo parado, é porque não é saudável.

patologia, pois ela não possui uma simetria com o estímulo que a produziu, sendo desproporcional em relação ao ato que a gerou.<sup>55</sup>

O ressentimento tem assim uma natureza fisiológica e psicológica, com consequências no campo da moral vigente. Este é o caso do tipo reativo, no qual a reação se limita ao âmbito do sensível e deixa de ser ativada. Isto acontece porque ele é um tipo complexo, uma realidade biológica, física, histórica, social e política ao mesmo tempo.

O problemático neste processo é que a consciência recebe o impacto de algo que vem de fora; mas se está “cheia” (de ressentimento) não pode receber o novo, nem presta atenção. Para deixá-la receptiva, o recurso é o esquecimento das coisas que a marcaram negativamente. É interessante o destaque que Nietzsche dá ao esquecimento. Este não se dá só por inércia (que acontece pela passagem do tempo, ou pelas coisas sem importância).<sup>56</sup> Trata-se de uma força ativa, produto de uma vontade de poder afirmativa, pela qual algo vivenciado é eliminado da consciência, deixando espaço para novas possibilidades; em particular para viver o presente e não resmungar sobre o passado, que está saturando a consciência. Esquecer (expulsar lembranças) é uma forma de ser saudável (assim como o corpo saudável expulsa os excrementos que o deixam “pesado, cheio”).

Então, a lembrança faz com que o tipo de sujeito não esquece, só “ressente”. Ela é considerada uma doença. A memória de uma ofensa do passado impede viver o presente; mas a mesma consideração vale pela lembrança contínua da promessa de um futuro (como a vida celeste). Na segunda dissertação da *Genealogia da Moral*, Nietzsche trata da promessa, que é uma lembrança do futuro. A fabricação do homem civilizado consiste em inculcar nele a memória do futuro, como condição de sociabilidade (que assim não é natural, como pensava Aristóteles). Isso não constitui um ruminar do passado, mas um atrelamento do que virá. Está na origem da ideia de responsabilidade. Não manter a promessa (esquecer do futuro) traz um sentido de culpa e uma punição severa: pela lembrança.

O ressentido vive em continuação a ação que o machucou. Para não cair no desespero, se convence de que o passado odiado é a razão da sua vida. Prefere continuar no papel cômodo de vítima do que superar a situação pelo esquecimento ou receber uma reparação que encerra o assunto. Será uma pessoa incapaz de admirar, respeitar, amar. Mas exige o tempo inteiro que lhe mostrem amor, como forma de benefício e compensação da sua dor.

Mas como se cria e como se alimenta o ressentimento? Deleuze destaca dois aspectos. O primeiro, topológico, “expressa a forma pela qual as forças reativas se subtraem à ação das forças ativas”; o segundo, tipológico, é quando “as forças reativas se opõem às forças ativas e as separam do seu poder”.<sup>57</sup>

<sup>55</sup> Paschoal, A. E. *As formas de ressentimento na filosofia de Nietzsche*, p. 14.

<sup>56</sup> Não devemos aqui generalizar. Existem fatos que não devem ser esquecidos, mas lembrados somente para tirar uma lição, evitar a repetição dos erros, fazê-los conhecer aos outros e continuar exigindo uma difícil reparação; não certamente para tirar as vantagens de se apresentar como a eterna vítima que tem sempre razão. Entre estes fatos: o Holocausto, a ditadura militar no Brasil, etc. Quando bem conduzidas, estas memórias não podem ser consideradas manifestações de ressentimento associadas a um puro desejo de vingança.

<sup>57</sup> Deleuze, G. *Nietzsche y la filosofía*, p. 175.

Em suma, as forças reativas invertem a realidade, criam uma ficção na qual elas parecem superiores e fortes. Para executar este processo é necessário um artista! O primeiro destes artistas foi o sacerdote judeu,<sup>58</sup> que inverteu os valores: bons são os miseráveis, os fracos; maus são os poderosos, os fortes. O processo é depois radicalizado pelo sacerdote cristão. Eles são os criadores do tipo ressentido, porque separam o “pecador” da sua força ativa pelo senso de culpa, e o deixam dependente de uma promessa de salvação; portanto, o deixam reativo, obediente, passivo, hibernado, hipnotizado, incapaz de reagir a uma ilusão. O sofrimento pode ser aliviado, mas o efeito psicológico é devastador.

Na sequência, as forças ativas, derrotadas, se voltam contra si e para dentro de si, transformando o ressentimento em má-consciência e produzindo sofrimento. Nietzsche observa que

Vejo a má-consciência como a profunda doença que o homem teve que contrair sob pressão da mais radical mudança que viveu – a mudança que sobreveio quando ele se viu definitivamente encerrado no âmbito da sociedade e da paz [...]. Todos os instintos que não se descarregam para fora voltam-se para dentro – isto é o que eu chamo interiorização do homem: é assim que no homem cresce o que depois se denomina a sua ‘alma’. Todo o mundo interior, originalmente delgado, como que entre duas membranas, foi se expandindo e se estendendo, adquirindo profundidade, largura e altura, na medida em que o homem foi inibido em sua descarga para fora.<sup>59</sup>

A má-consciência substitui o ressentimento sempre por influência da religião: agora o culpado da dor é o indivíduo mesmo, porque pecou; o sacerdote, tipo ativo que o convenceu disso, é o único que pode aliviar a dor! Porque ele é o salvador, o pastor, o defensor do rebanho doente. A cura consiste na ascese, na renúncia de si, na renúncia à vida: viver no medo e arrepender-se de todas as manifestações vitais. Afinal: em querer o nada. É o momento negativo do niilismo. O cristão inventa o “pecado” para interiorizar mais o senso de “culpa” inventado pelos judeus. Assim muda o valor e a direção da força. O papel do sacerdote ascético não se limita a dominar os fracos deixando-os ressentidos e com má-consciência. Ele deverá combater os fortes e derrubá-los a partir da moral que falsifica os valores. O resultado é a autodiminuição da humanidade. Em todo caso, mesmo neste querer o nada, o ideal ascético fornece um sentido à vida, é sempre uma manifestação de vontade de poder, mesmo que seja negativa.

Isto porque, como bem observa Deleuze<sup>60</sup>, a má-consciência faz mudar o sentido do sofrimento, que é ampliado e valorizado, por isto desejado; vale mais a dor interna do que a física, e ela é oferecida à Deus. Um sofrimento elevado é preferível a uma felicidade medíocre. O paradoxo é uma crueldade contra si mesmo, um torturar-se pelo remorso na espera da redenção. A dor é usada para argumentar contra a vida, considerada culpada de um pecado.<sup>61</sup> Pela visão religiosa, a dor tem um sentido e facilita aceitar uma

<sup>58</sup> Considerações desse tipo foram utilizadas de forma distorcida pelos nazistas para dar um verniz filosófico ao antissemitismo. Em várias ocasiões, Nietzsche se mostrou hostil ao antissemitismo e ao pangermanismo, que se tornaram mais radicais após a unificação dos estados alemães e a proclamação do Segundo Reich em 1870.

<sup>59</sup> Nietzsche, F. *Genealogia da Moral*, p. 67.

<sup>60</sup> Deleuze, G. *Nietzsche y la filosofía*, p. 181.

<sup>61</sup> No mundo dionisíaco, pelo contrário, a dor faz parte da afirmação da vida. Nietzsche tratou da oposição entre dionisíaco e apolíneo em *O Nascimento da Tragédia*.

vida de sofrimento. O culpado acha que a sua vida tem sentido só se a dor tem sentido, por exemplo, de expiação. Para Nietzsche, deve ser dado outro sentido à dor, para que a vida não seja só senso de culpa (culpa do outro para o ressentido; dele próprio para a má-consciência). Assim, a vida seria liberada do peso da moral judaico-cristã.

A psicóloga Maria Rita Kehl fornece uma interessante resposta para a mesma pergunta: como se cria e como se alimenta o ressentimento. Ela inicia pela definição: ressentimento (que para ela não é um conceito da psicanálise), é um sentimento duradouro, cultivado e desejado; consiste em

[...] atribuir a outro a responsabilidade do que nos faz sofrer. Um outro a quem delegamos, em um momento anterior, o poder de decidir por nós, de modo a poder culpá-lo no que venha a fracassar. Nesse aspecto, o ressentido pode ser tomado como o paradigma do neurótico, com sua servidão inconsciente e sua impossibilidade de implicar-se como sujeito de desejo. Mas essa é uma definição genérica demais.<sup>62</sup>

Continuando, Kehl afirma que o ressentido não quer esquecer, ou quer não esquecer. Ele não esboça reação (no fato ou na palavra), porque neste caso a dor poderia ser aplacada (e depois esquecida), coisa que ele não quer, porque a sua é uma vontade de poder negativa, apesar de que a falta de reação lhe traz sofrimento. Prefere se manter no papel de vítima injustiçada.

O que lhe resta é alimentar o desejo de vingança, mas isso fica só no desejo preso dentro dele, e o envenena, porque ele é incapaz de agir, de executar a vingança. A vingança adiada fica no imaginário e no simbólico: espera que o culpado sinta remorso e sofra; ou que Deus envie a punição. Assim,

Este desejo de vingança recusado é o núcleo doentio do ressentimento nietzschiano. Uma vez que não se permite reagir, só resta ao fraco – ressentir. O ressentimento é uma doença que se origina do retorno dos desejos vingativos sobre o eu. É a fermentação da crueldade adiada, transmutada em valores positivos, que envenena e intoxica a alma, condenando-a ao não esquecimento. Nem por isso o ressentido está livre de, também ele, padecer da mesma má-consciência que ele gostaria de incutir nos fortes.<sup>63</sup>

Até a existência do mundo (que não compartilha a sua dor) o ofende: este sujeito gostaria de vingar do mundo, mas não sabe reverter a situação. Ele não se sente à altura de responder ao agressor, porque se considera fraco, inferior. Esta sensação o mantém numa espécie de

[...] dependência infantil com o outro, supostamente poderoso, a quem caberia protegê-lo, premiar seus esforços, reconhecer seu valor. O ressentimento também expressa a recusa do sujeito em sair da dependência: ele prefere ser protegido, ainda que prejudicado, a ser livre, mas desamparado.<sup>64</sup>

<sup>62</sup> Kehl, M. R. *Ressentimento*, p. 13.

<sup>63</sup> Kehl, M. R. *Ressentimento*, p. 126.

<sup>64</sup> Kehl, M. R. *Ressentimento*, p. 18. Esta observação pode ser aplicada à dupla senhor / escravo.

Um outro aspecto destacado por M. R. Kehl é que o ressentido é um derrotado que não se vê como derrotado (de forma justa e honesta), mas como vítima inocente de um vencedor ardiloso que usou de forma desproporcional (isto é, abusou) a sua força.<sup>65</sup> Este inimigo pode ser um indivíduo ou a sociedade inteira, que não soube reconhecer as suas qualidades e talentos. Assim, o fraco não é culpado pelo seu fracasso e se vê moralmente superior, isto é, bom. Nunca se arrepende, pois neste caso seria responsável de parte do acontecido. Se for religioso, ela espera a compensação pela justiça divina. Mesmo sendo o perdão uma virtude cristã, ele não perdoa, porque o perdão pode trazer o esquecimento que ele não quer. Afinal, este sujeito divide o mundo entre bons (ele) e maus (os outros), entre verdade e mentira, divisões dualísticas que Nietzsche<sup>66</sup> rejeita como recurso dos fracos para dominar ou imobilizar os fortes, apresentados como maus (cruéis, impiedosos, injustos, etc.). Aqueles conceitos de bom e mau não são naturais, mas são o resultado de uma luta de forças, com a vitória das forças reativas e da sua vontade negativa de poder, que impõe uma moral inventada ou fabricada.<sup>67</sup> Trata-se da moral escrava que transforma em mérito a fraqueza:

A impotência que não acerta as contas é mudada em bondade; a baixeza medrosa em humildade; a submissão àqueles que se odeia em obediência (há alguém que dizem impor esta submissão – chamam-no Deus). O que há de inofensivo no fraco, a própria covardia na qual é pródigo, seu aguardar na porta, seu inevitável ter de esperar, recebe aqui o bom nome de ‘paciência’, chama-se também a virtude; o ‘não poder vingar-se’ chama-se ‘não querer vingar-se’, talvez mesmo perdão. [...] eles me dizem que sua miséria é uma eleição e distinção por parte de Deus, que batemos nos cães que mais amamos; talvez essa miséria seja uma preparação, uma prova, um treino, talvez ainda mais - algo que um dia será recompensado e pago com juros enormes, em ouro não! Em felicidade.<sup>68</sup>

Por esta moral do ressentimento, o fraco, a partir da sua derrota, quer até despertar no forte o afeto negativo da má-consciência, para que o forte se sinta culpado de usar a sua força vital. O autor da *Genealogia da Moral* julga esta pretensão ser absurda: valorizando o instinto, que é inato ou inconsciente, o forte não pode segurar a sua potência vital ou sentir-se culpado<sup>69</sup>. Isso não significa oprimir o outro:

Se existe uma moral em Nietzsche, este eterno doente, este homem recluso e solitário que proclamava a vida, esta moral vai no sentido de exortar os fracos a que se fortaleçam – enquanto sua forma de luta consiste em justificar e valorizar sua fraqueza, estarão condenados ao ressentimento.<sup>70</sup>

<sup>65</sup> É possível que um forte seja derrotado: mas ele reconhecerá a superioridade do inimigo e não ficará ressentido.

<sup>66</sup> Para Deleuze, ética e moral são conceitos diferentes em Nietzsche. A primeira avalia o modo de existência, bom ou ruim, a partir do julgamento dos fortes. A segunda é definida a partir de uma tábua de valores prefixada sobre o bem e o mal, construída para desativar as forças ativas. Como dito, a moral vigente julga mau aquele que age e não se pergunta quanto às consequências negativas sobre o fraco. Afinal, a moral é identificada com o moralismo.

<sup>67</sup> Kehl, M. R. *Ressentimento*, p. 110-111.

<sup>68</sup> Nietzsche, F. *Genealogia da Moral*, p. 34.

<sup>69</sup> Já Voltaire observava que um tigre não podia ser condenado por usar a força da qual a natureza o dotou. Ele não está abusando dela.

<sup>70</sup> Kehl, M. R. *Ressentimento*, p. 119.

Mas, até que haja (caso haja, porque é só uma possibilidade) uma introdução de novos valores, domina o “moralista”: um ressentido, um derrotado na luta da vida (a qual ele diz “não”), que inventa um sujeito julgado bom somente se for sofredor, humilde, servil e resignado.

#### 4. O RESSENTIMENTO NO CASO DE UM GRUPO OU DE UMA SOCIEDADE

O processo pelo qual se desenvolve o ressentimento é também cultural, porque a sociedade e a religião, para manter a ordem e em troca de proteção (segurança física, assistência social e espiritual), fazem com que o sujeito renuncie aos instintos vitais e não reaja, mas se console na eventual derrota na luta da vida e valorize as experiências negativas do passado, até se orgulhe delas, na esperança de reconhecimento por parte da sociedade (com relação à injustiça sofrida) ou um prêmio na vida futura. Na passividade<sup>71</sup>, toda a sua energia fica esgotada em ruminar o passado e vislumbrar uma vingança (comportamento não propriamente religioso) que em todo caso não chegará. O homem civilizado vive entre culpar os outros ou a si mesmo, sob a tutela moral do sacerdote e da autoridade política. Sobra só o ressentimento e os seus produtos (má-consciência, rancor, ódio, autodesvalorização), o olhar do mundo só a partir do fato que o machucou, a servidão voluntária: em suma, a conservação de uma vida diminuída.

Vimos que o esquecimento é uma força ativa, um ato, um poder;<sup>72</sup> é algo intempestivo que irrompe no indivíduo quebrando o freio imposto pela tradição; não é a mera eliminação da lembrança ou de conhecimentos históricos. Então, não diz só respeito ao indivíduo, mas a uma sociedade inteira, que arrisca ficar atrofiada pelo fardo do passado (a tradição) e pela recusa do novo. Este tipo de cultura é só reativa, quer conservar a tradição: não tem futuro.

Existe, entretanto, uma situação que envolve grupos de indivíduos e para o qual precisa verificar se ela pode ser considerada uma manifestação de ressentimento. M. R. Kehl observa que em uma situação de opressão, em que todos os direitos são suspensos e os indivíduos desumanizados (como sob uma ditadura violenta ou em um campo de concentração), fica impossível esboçar uma reação, que certamente fracassaria por motivos objetivos; assim, aparece o desejo de vingança, que não pode ser realizado até que não aconteça um fato novo (como a queda do regime opressor ou a libertação do campo por parte de um exército). Mas “esta vingança adiada não é a mesma das elucubrações mentais a que se entrega o ressentido, psicologicamente impotente para dar outro destino à sua amargura”.<sup>73</sup> Chega o momento em que ela se realiza, por exemplo em forma de processo ou de execução sumária, como aconteceu com muitos nazifascistas derrotados e outros ditadores. Conclusão: essas pessoas oprimidas que sofreram e alimentaram desejo de vingança não podem ser consideradas ressentidas; no máximo, são resignadas ou abatidas, na espera da desforra.

<sup>71</sup> Deleuze esclarece que “passivo” não significa inativo, mas não ativado (p. 166).

<sup>72</sup> Como aquele de um jovem que esquece os conselhos e as experiências do pai e vive a sua própria vida.

<sup>73</sup> Kehl, M. R. *Ressentimento*, p. 21.

No caso de grupos sociais desfavorecidos, como os trabalhadores pobres ou desempregados no sistema capitalista, tampouco podemos falar de ressentimento, caso eles aceitem a situação de submissão e degradação, à qual não podem se opor pela situação de inferioridade física, e se limitam a queixas genéricas e raivosas contra as injustiças sofridas. Mas uma certa visão liberal considera que os *losers* (os perdedores que fracassam na luta pelo sucesso, apesar de todas as possibilidades que a sociedade capitalista oferece, no entendimento desta) acabam necessariamente no ressentimento, talvez confundindo-o com uma revolta genérica e individualista contra a sociedade e o mal-estar que ela provoca; ou com uma atitude de recusa dos seus valores morais. Em suma, a visão liberal associa automaticamente o fracasso social ao ressentimento.

Mesmo não compartilhando a visão liberal sobre estes grupos, M. R. Kehl reconhece que é possível a queda no ressentimento, mas por um outro motivo fundamental. O seu exemplo é de quando a promessa de igualdade feita por elementos revolucionários ou reformistas faz cair a resignação pela qual a desigualdade é considerada uma vontade divina ou de qualquer maneira algo necessário e imutável; mas depois esta promessa não é mantida, talvez por ser utópica ou por manter-se no aspecto formal ou porque o adversário é mais forte. Surgem assim “manifestações reativas, ressentidas, que expressam insatisfação popular, mas não levam a nenhum resultado efetivo no sentido do aperfeiçoamento dos dispositivos da democracia”<sup>74</sup>, que poderiam garantir uma efetiva redução das desigualdades. Os cidadãos ficam culpando tudo e a todos (sobretudo o governo), mas não pensam que eles têm uma parcela de culpa por causa do seu desinteresse em participar da política.

Neste sentido, o ressentimento social é um produto típico da sociedade contemporânea e democrática, mais suscetível a decepções e à solidão. No mundo antigo, o conceito não era aplicável; Aristóteles, na sua análise das emoções, trata da raiva e da inveja (que são só aspectos secundários do ressentimento). A primeira é endereçada contra um indivíduo que ofende alguém que lhe é superior por status, social ou moral; a segunda expressa um desejo, não de possuir um bem, mas de que o outro não o possua.<sup>75</sup> Em sociedades estáticas e rígidas que se prolongam desde o fim do mundo antigo até a Revolução Francesa, a aceitação quase fatalista das condições de vida faz com que a pessoa seja razoavelmente acomodada na sua resignação e na aposta na vida celeste; ela nem tem sentimento de inveja ou raiva contra os superiores (ou contra os iguais, porque não existe ainda o espírito de competição). Ser resignado não traz por si ressentimento social, no máximo uma insatisfação individual que as autoridades controlam com facilidade.

Porém, agora que a sociedade vislumbra um grande leque de possibilidades e oportunidades, Max Scheler observa que na modernidade “cada um tem o direito de se julgar igual ao outro, mas não é de fato capaz disso”.<sup>76</sup> Este “cada um” é o homem fraco e reativo nietzschiano. Ele acaba culpando os

<sup>74</sup> Kehl, M. R. *Ressentimento*, p. 23.

<sup>75</sup> Konstan, D. *Ressentimento – História de uma emoção*. In: *Memória e (Re)sentimentos*, p. 63-65.

<sup>76</sup> Scheler, M. *L'homme du ressentiment*, p. 22. Ele considera o ressentimento ser um autoenvenenamento psicológico por meio do silêncio acusador e da fantasia vingativa. A “paixão pela igualdade” levada ao extremo foi considerada perigosa por vários

outros (por exemplo, aqueles que prometeram a igualdade: os líderes revolucionários ou o Estado democrático; mas não aqueles que causam a desigualdade! Trata-se de uma análise incorreta das condições sociais) pela incapacidade de realizar aquelas promessas;<sup>77</sup> entende que ele pessoalmente não tem nenhuma responsabilidade no fracasso, porque é só um objeto passivo que deve ser protegido pelo Estado paternalista; foi só ingênuo em acreditar.

Este sentimento reativo não permite transformar as condições que provocam a desigualdade; no máximo provoca um protesto impotente,<sup>78</sup> espontâneo e sem objetivos, às vezes contra os semelhantes do seu grupo (que conseguiram uma pequena melhoria; por isto causam inveja) e não contra os superiores responsáveis pelas suas desgraças; nunca provoca uma revolução que requer um grau de consciência diferente e uma indignação sincera pelas injustiças sociais. Ao contrário, o ressentido pode ser uma arma nas mãos da reação conservadora ou de movimentos autoritários, populistas, totalitários.<sup>79</sup> Afinal, o ressentido é funcional ao sistema e à classe dominante (que depois ele assume como ideal e referencial), porque não gosta de arriscar as pequenas conquistas, não age, não participa da vida política, mas “deseja a ordem - por isso é compatível com o conservadorismo – contando que possa beneficiar-se dela, nem que seja na condição de vítima”.<sup>80</sup>

Em suma, M. R. Kehl insiste que a indignação pela injustiça social não é uma forma de ressentimento, mas pode resultar nele quando não se compreende que o Estado democrático não tem recurso para alcançar a igualdade máxima e realizar todos os desejos humanos, mas só oferece mais oportunidades para um avanço social, tanto coletivo quanto individual; ou quando não se compreende que a ordem justa não depende só da vontade dos governantes democráticos ou dos revolucionários, mas da participação ativa do cidadão.<sup>81</sup> Esta concepção republicana é a negação da passividade e da indiferença do indivíduo no Estado liberal, bem como da submissão incondicionada a um líder totalitário. No primeiro caso (dominante na atualidade), a psicóloga se pergunta: a notória oposição de Nietzsche à democracia não se justifica pelo fato de que “os Estados democráticos enfraquecem a capacidade de intervenção política (como “vontade de potência”) das massas”? Por que eles “se estruturam a partir do enfraquecimento, da destituição da capacidade de ação, da tutela da maior parte da população”?<sup>82</sup>

---

filósofos políticos de tendência republicana ou liberal (Maquiavel, Montesquieu, Tocqueville), sem concluir que leva a forma de ressentimento, conceito desconhecido nas suas épocas.

<sup>77</sup> É interessante observar que a política decepciona pelas promessas não mantidas, mas isto não acontece com a religião, cujas promessas são para uma outra vida, portanto não verificáveis.

<sup>78</sup> É aquela que Bourdieu define uma revolta submissa.

<sup>79</sup> O nazifascismo encontrou seguidores entre os ressentidos sociais porque lhes ofereceu uma identidade para compensar um sentimento de inferioridade, frustração, insignificância; porque lhes forneceu a possibilidade de exercer violência sobre os mais fracos. No caso do nazismo (não somente alemão), o antissemitismo é uma forma de ressentimento social contra um grupo considerado inferior, mas que estava competindo em condições de igualdade e com melhores resultados, em um momento de crise social e econômica.

<sup>80</sup> Kehl, M. R. *Ressentimento*, p. 288.

<sup>81</sup> Desta maneira, ele declara opor-se a várias correntes conservadoras e tradicionalistas, que condenam a modernidade, a democracia, o liberalismo, o socialismo, etc. que (na opinião de tais correntes) teriam aumentado, pela ilusão, a insatisfação do homem moderno (e o seu eventual ressentimento), provocando instabilidade social e revoluções.

<sup>82</sup> Kehl, M. R. *Ressentimento*, p. 299.

Claramente, o autor da *Genealogia da Moral* tem outra visão. Os fracos se organizam e agora “o ressentimento não é uma descrição do homem que não reage, mas da própria ação daquela sede de vingança atuando como uma vontade de poder operante que busca dominar e impor-se sobre as demais por meio de uma estratégia que consiste em apresentar-se como a própria justiça.”<sup>83</sup> Os ressentidos impõem, por exemplo, como sendo justo o ideal de igualdade, nas suas várias formas: cristã, socialista, anarquista, democrata, até liberal. Eles alimentam a moral do ressentimento que se apresenta como a única verdadeira, mas que serve só a derrubar os fortes, porque é a moral do rebanho. É uma manifestação de niilismo reativo.

## 5. A EXPLORAÇÃO DO RESENTIMENTO POR PARTE DO POPULISMO

Nas primeiras décadas do século XX, avançou um movimento político e social chamado de populismo. Ele abrange uma pluralidade de fenômenos e apresenta uma mescla de elementos conservadores, liberais, fascistas, nacionalistas e até socialistas, prevalecendo um ou outro elemento, conforme a situação política e econômica de cada país. Ele não tem uma base social especial ou uma orientação ideológica particular, opera numa realidade social heterogênea e flutuante, desafia uma normalidade política e social em crise, articula demandas sociopolíticas fragmentadas e deslocadas rumo a alguma forma de unidade. Isso dificulta dar uma definição precisa do termo, sendo preferível apresentar uma lista de traços relevantes, não necessariamente presentes em todas as formas ou em todos os países ou em todas as épocas.<sup>84</sup> Porém, um elemento comum a todas essas situações parece ser o ressentimento, tão característico do “homem do subsolo” de Dostoiévski que sonha em vingar-se dos bem-sucedidos. Trata-se de uma emoção que deriva da percepção de que o grupo ao qual se pertence está em uma posição injustamente subordinada em uma hierarquia de *status*, ou que perdeu o *status*: tal percepção é aplicável, por exemplo, àqueles que criticam a igualdade de direitos, que lhe fez perder a superioridade que acreditavam ter sobre as minorias (negros, refugiados, etc.).

O ressentimento encaminha a pessoa para os braços de um líder populista. Este faz largo e eficiente uso da retórica e da mentira (pelo desinteresse ou negação dos fatos mais evidentes), e convence o chamado “povo” (mas que na realidade é só uma parcela) de que ele é o único capaz de resolver todos os problemas, e com soluções fáceis.

Esse líder se aproveita de certos sentimentos depressivos das pessoas, provocados pelas políticas neoliberais que não encontraram oposição após o fim do “socialismo real”: status ameaçado pela globalização e automação, expectativas de melhorias contínuas não atendidas, frustração, amargura, ansiedade, fracasso na vida profissional ou privada, apreensão econômicas quanto ao futuro, perdas de

---

<sup>83</sup> Paschoal, A. E. *As formas de ressentimento na filosofia de Nietzsche*, p. 23. O comentador se refere à segunda dissertação da *Genealogia da Moral*.

<sup>84</sup> Este é um dos motivos pelos quais colocamos o populismo do nosso século no campo da extrema direita.

privilégios conquistados, sensação que ninguém se interessa por elas ou que são desprezadas porque não acompanham os “novos tempos”. A esta pessoa ressentida, que se considera vítima não responsável e sente raiva, inveja, humilhação, impotência e, sobretudo, ódio, o líder populista apresenta um inimigo culpado de tudo a partir da divisão entre “nós” e “eles”. Este inimigo é escolhido entre minorias vulneráveis e grupos historicamente discriminados: negros, mulheres, imigrantes, refugiados; minorias étnicas, culturais, linguísticas e religiosas; todos eles deveriam continuar submissos e inferiorizados; porém, conquistaram uma certa igualdade de direitos (ou até direitos diferenciados) que faz perder oportunidades, quebra a identidade e homogeneidade do “povo”, põe em crise um conjunto de valores e certezas; afinal, provocam o ressentimento contra o grupo minoritário ou o Estado como um todo.

O objetivo do líder populista, que em primeiro lugar busca o poder pessoal ou da sua família, é de dividir, não de unir; então, encontra seguidores em todas as classes sociais, apresentando a cada uma um discurso antissistema e um inimigo diferente, conforme a situação do momento. Para atrair os estratos populares e empobrecidos, ele ataca as “elites”, as finanças, a democracia liberal que não atende às expectativas, as instituições, a ordem estabelecida. Para a classe média, ameaçada no seu *status* confortável pela crise econômica, ele se apresenta nacionalista, antiglobalista, xenófobo. Para as classes dominantes, as mais beneficiadas pelo neoliberalismo, ele apresenta um discurso sensível a ideias fascistas de supremacia, de segregação, contra os direitos civis e humanos das classes humildes e das minorias.

Assim, o ressentimento é sempre endereçado pelo líder populista contra um inimigo. Porém, no caso das classes desfavorecidas, trata-se do inimigo errado, como bem observou Slavoj Žižek, para o qual a ira populista de direita é uma forma distorcida de luta de classes, como já aconteceu com o fascismo, que atraiu adeptos em todas as classes sociais, cada uma por um motivo diferente. Por exemplo, ele observa que Trump (um rico trambiqueiro) posa de defensor dos despossuídos e dos fracassados da globalização, porque quer impedir que eles próprios se defendam (e na direção certa!).<sup>85</sup>

## 6. O RESSENTIMENTO DO HOMEM REVOLTADO

Vimos antes que Scheler considera que o ressentimento é o produto de promessas não mantidas (como aquela da igualdade) e o define como uma autointoxicação colorida pela inveja. É uma atitude mental duradoura que se transforma em arrivismo ou amargura. É geralmente ressentimento contra si mesmo porque faz usufruir de uma dor que o sujeito gostaria que atacasse o objeto do seu rancor. Depois, Scheler o identifica de forma absoluta com o espírito de revolta. Em suma, o revoltado é um ressentido que não sabe adaptar-se à ordem social e aos seus valores.

Mesmo concordando com a definição e as primeiras observações acima, Camus, no *Homem revoltado*, discorda de que a revolta de um indivíduo seja produto do ressentimento. A revolta marca o direito de

<sup>85</sup> Žižek, S. *A Tentação Populista*, em *A Grande Regressão*, p. 295-298.

não ser oprimido, além de um nível tolerável; parte da consciência de uma situação, isto é, de um indivíduo informado que não vê outras alternativas; provoca uma ação racional em nome de um valor que julga comum a todos os homens, aceitando o sacrifício; não é uma forma de egoísmo ou individualismo; é possível em sociedades de igualdade teórica, mas não de fato (as ocidentais democráticas); é impossível no mundo do sagrado, no qual não existem “problemas” e tudo segue uma ordem programada. Camus acredita na revolta metafísica, aquela que, frente às injustiças do mundo, escolhe uma alternativa diferente da resignação cristã, do suicídio, da revolução sangrenta. A revolta metafísica fornece um sentido à vida e faz com que o sujeito seja o que quer ser, para tornar-se o que é, enquanto as outras três alternativas deixam a escolha e a decisão nas mãos dos outros: Deus, a morte, o ideal irrealizável.<sup>86</sup>

Assim, Camus pode afirmar que “aparentemente negativa, já que nada cria, a revolta é profundamente positiva, porque revela aquilo que no homem sempre deve ser defendido”.<sup>87</sup> O revoltado não é fraco, nem reativo, e não se encaixa na definição nietzschiana de ressentido.

## 7. CONCLUSÃO

Vimos nesse pequeno trabalho a explicação original nietzschiana (bem esclarecida por Deleuze) do conceito de ressentimento, que é característico de um tipo de homem julgado fraco e reativo. Mas nem por isso menos perigoso, tanto que consegue impor a sua vontade negativa de poder aos fortes, dominando-os por meio de valores definidos como autenticamente morais e verdadeiros; em particular, aqueles religiosos do mundo judaico-cristão.

Transportando as observações de Nietzsche à sociedade hodierna em crise, acompanhamos as observações de M. R. Kehl, tanto no caso de um indivíduo isolado quanto de grupo sociais desfavorecidos, que acabam caindo no ressentimento quando não conseguem uma interpretação correta da realidade, isto é, das causas da sua situação social; para ela, a falta de ação provoca a manutenção daquela situação. Esta interpretação é compatível com aquela de Žižek, que entende que o populismo, explorando o ressentimento, consegue a manutenção da sociedade desigual, endereçando os desfavorecidos contra o inimigo errado, e atraindo os favorecidos que desejam eliminar as conquistas sociais das minorias. Então, a situação atual, com tantos indivíduos ressentidos pelos mais diferentes motivos, revela-se parcialmente funcional para as sociedades contemporâneas dominadas pela visão liberal e pelo sistema capitalista, que não fica ameaçado na sua essência.

Finalmente, o nosso estudo foi complementado dando destaque à discordância entre Scheler e Camus, porque este nega que o homem revoltado possa ser considerado um ressentido. Ao contrário, se a revolta é metafísica, ela fornece um sentido à vida do indivíduo.

---

<sup>86</sup> Extraído do artigo de Ruzza *A solução de Albert Camus para o problema do absurdo*.

<sup>87</sup> Camus, A. *O homem revoltado*, p. 32.

A partir de todas estas considerações, podemos concluir que o ressentimento é um mal, ou pelo menos uma característica, da sociedade contemporânea? A resposta é sim nos dois casos: no primeiro, porque impede ao indivíduo de realizar as suas potencialidades contentando-se em ficar no rebanho, ou partindo para uma ação de consequências perigosas; no segundo, porque alimenta o fenômeno populista, uma ameaça para a sociedade democrática com as suas liberdades e direitos, como já aconteceu com o nazifascismo no século passado.

## Referências

56

- BRESCIANI, Stella, e NAXARA, Márcia. (org.). *Memória e (Res)sentimento*. Campinas: Unicamp, 2001.
- CAMUS, Albert. *O homem revoltado*. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- DELEUZE, Gilles. *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama, 1986.
- KEHL, Maria Rita. *Ressentimento*, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da Moral*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2015.
- PASCHOAL, Antonio Edmilson. *As formas de ressentimento na filosofia de Nietzsche*. In: *Philosophos* 13, 2008
- RUZZA, Antonio. *A solução de Albert Camus para o problema do absurdo*. In: *Deus entre a Filosofia e a Teologia contemporânea*. Curitiba: Appris, 2014
- SCHELER, Max. *L'homme du ressentiment*. Paris: Gallimard, 1958.
- ZIZEK, Slavoj. *A grande regressão*. São Paulo: Estação Liberdade, 2019

# REPENSANDO O FALSIFICACIONISMO DE KARL POPPER

Pedro Augusto Ciola de Almeida<sup>88</sup>

## RESUMO

Popper viu no falsificacionismo a principal característica das teorias científicas e o usou como plataforma da sua compreensão falibilista do saber. A ciência não extrai a verdade de uma experiência, mas sim uma corroboração, que não garante que em ulteriores testes será corroborada. Popper interpretou a ciência como tentativa e erro, mas a história da ciência mostra que existem teorias rivais que competem para explicar a natureza, não sendo possível simplesmente conjecturar e refutar. Seu falsificacionismo não o levou para o falibilismo, mas sim para o provisionismo.

**Palavras-chave:** Falsificacionismo; Falibilismo; Newton; Einstein; Conjectura.

## ABSTRACT

Popper saw in falsificationism the main characteristic of scientific theories and used it as a platform for his fallibilistic understanding of knowledge. Science does not extract the truth from an experience, but a corroboration, which does not guarantee that in later tests it will be corroborated. Popper interpreted science as trial and error, but the history of science shows that there are rival theories competing to explain nature, and it is not possible to simply conjecture and refute. Their falsificationism did not lead to fallibilism, but to provisionism.

**Keywords:** Falsificationism; Fallibilism; Newton; Einstein; Conjecture.

## INTRODUÇÃO

Karl Popper viveu no tumultuado século XX marcado pelas duas guerras mundiais, com o agravante para ele por ser judeu residente na Europa, muitos de sua família foram mortos nos campos de concentração, teve que migrar para alguns países até se estabelecer definitivamente no Reino Unido onde viveu a maior parte de sua vida e naturalizou-se.

Amplamente conhecido como filósofo da ciência sua teoria do conhecimento ganhou admiradores no mundo inteiro e gerou uma nova forma de se pensar a ciência. O seu contexto é neopositivista, Popper concorda com Carnap em diversos elementos sobre filosofia da ciência, mas há discordâncias relevantes fazendo com que Popper não pudesse trilhar o caminho neopositivista.

Popper escreveu que Sócrates e Einstein o fizeram um falibilista, o primeiro pela sua modéstia intelectual, o segundo por considerar normal que uma teoria física pode ter uma aproximação melhor a

---

<sup>88</sup> Mestre em filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente do Centro Universitário Assunção – UNIFAI, e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

realidade do que outra e se refutada pela experiência é descartada, aí encontra-se o estatuto do método científico (POPPER, 2002, p. 37-39).

Popper viu na possibilidade de falsificação a principal característica de uma teoria científica, se essa teoria passa no teste não significa que ela é verdadeira, mas que foi corroborada e não garante sucesso em testes posteriores.

O problema é que o falsificacionismo possui uma abordagem muito simplista diante do labirinto da natureza, ciência não é apenas uma teoria ou um conjunto de teorias prontas para serem falsificadas, uma ciência cresce com diversas anomalias e a história da ciência mostra que não se pode eliminar uma teoria prematuramente por conta de anomalias, pois corre-se o risco de matá-la antes dela mostrar seu poder heurístico<sup>89</sup>.

## 1. POPPER

Karl Raimund Popper nasceu em Viena no ano de 1902, estudou matemática, física e filosofia; com físicos como Wirtinger, Furtwangler e o matemático Hans Hahn. Sua tese de doutoramento em filosofia é de 1928 com o tema sobre a questão do método da psicologia do pensamento, com aprovação do psicólogo Karl Buhler.

Sendo Popper de origem judaica, a ascensão do nazismo, o fez emigrar em 1937 para a Nova Zelândia onde foi professor de filosofia na universidade de Canterbury, em Christchurch; dezesseis parentes seus não tiveram a mesma sorte e foram levados para os campos de extermínio

Em 1935, Popper publicou uma de suas obras fundamentais a *Lógica da descoberta científica*, ganhando considerável notoriedade na pesquisa da teoria do conhecimento, junto com sua publicação de 1963: *Conjecturas e Refutações*, tornaram “talvez o maior filósofo da ciência do século XX” (REALE, 2006, p. 138).

É fundamental tratar do contexto que emergiu a filosofia da ciência popperiana, neste artigo é preciso salientar dois aspectos importantes: o positivismo e a nova ciência de Albert Einstein.

## 2. CÍRCULO DE VIENA

Entre as duas grandes guerras Viena foi a capital de um dos centros mais importantes do método científico: desenvolvendo as ideias neopositivistas. Uma vez que, em Viena, o liberalismo foi o modelo econômico predominante e diverso da maioria das universidades alemãs, devido a influência católica, a

---

<sup>89</sup> Ver o item 7 – Limites do falsificacionismo

universidade de Viena se manteve longe do idealismo<sup>90</sup>. Com efeito, segundo um de seus membros, Otto Neurath, a mentalidade escolástica semeou a base de uma abordagem lógica das questões filosóficas.

Quando o físico e filósofo Moritz Schlick veio para a universidade de Viena, para ocupar a cátedra que outrora foi de Ernst Mach, o Círculo de Viena teve oficialmente seu início em 1922, quatro anos depois chegou Rudolf Carnap uniu-se ao matemático Hans Hahn e ao sociólogo e economista Otto Neurath. Foi o matemático Kurt Reidemeister que propôs a leitura e debate do *Tractatus logico-philosophicus* de Wittgenstein.

Em 1929, foi publicado pelo Círculo de Viena: *A concepção científica do mundo*, que pode ser resumido pela busca de uma ciência unificada, para atingir essa grande pretensão, o meio consiste no método lógico de Peano, Frege, Whitehead e Russell. Isso resultaria na eliminação da metafísica, uma contribuição para se entender melhor os conceitos, as teorias da ciência empírica e os fundamentos da matemática.

Do Círculo de Viena surgiu o princípio de verificação para separar as asserções sensatas das ciências empíricas das asserções insensatas da metafísica. Só valem as proposições que podem ser verificadas empiricamente ou factuais, de modo que a matemática e a lógica são convenções estipuladas e não podem dizer nada sobre o mundo. A metafísica, a ética e a religião utilizando de conceitos que não podem ser factualmente verificáveis não passam de pseudoconceitos.

Popper participou de alguns encontros do Círculo de Viena e teve admiração pelos sérios trabalhos que lá foram empreendidos, isso fez com que diversos filósofos pensassem que Popper fosse um neopositivista. No livro *A disputa positivista na sociologia alemã* editado por Theodore Adorno, professores de filosofia e sociologia, como o próprio Adorno e Jügens Habermas, criticam a filosofia popperiana chamando-a de positivista.

Popper e os neopositivistas acreditaram na unidade do método científico, todas as ciências devem usar os mesmos métodos, acreditaram no crescimento cumulativo da ciência. Elaborar hipóteses, deduzir consequências, testá-las empiricamente: trata-se do método popperiano de conjectura e refutação. Popper e os neopositivistas entenderam que a ciência natural é o melhor exemplo de pensamento racional, eles compreenderam que a ciência tende a teoria verdadeira do universo.

Porém, o próprio Popper, rejeitou ser chamado de neopositivista e diferentemente dos neopositivistas, Popper defendeu que a ciência tenta descobrir explicações e causas, elabora conjecturas, o conhecimento é falível, tenta descartar a indução, ele não possuía a fixação positivista com a observação e com os dados puros dos sentidos, ele considerava a teoria dos significados sem importância para a filosofia da ciência, Popper defendeu a falsificação como critério para distinguir ciência de não ciência e a metafísica poder ser o primeiro passo para a formação de conjecturas mais ousadas.

---

<sup>90</sup> Popper valorizou a influência da Igreja Católica em sua terra natal o preservou do idealismo (como uma ilha num dilúvio).

Por um tempo o Círculo de Viena adotou o princípio de verificação empírica para distinguir o que é ciência e o que são convenções e pseudoconceitos. Popper entendeu que a verificação não pode ser um critério adequado para distinguir ciência de não ciência, apresentando duas críticas principais:

- Muitas verificações empíricas não bastam para fundamentar logicamente leis universais.
- A necessidade de um enunciado ser reduzível a um enunciado particular de verificação empírica para ser científico acabou com a metafísica, mas os neopositivistas na ânsia de acabar com a metafísica, aniquilaram com ela a ciência natural, pois “as leis científicas também não podem ser logicamente reduzidas a enunciados elementares de experiência” (POPPER, 2007, p. 37).

Diversos motivos fizeram com que, o critério de verificação, passasse a encontrar resistência entre alguns membros do próprio Círculo de Viena. Nos Estados Unidos, Carnap, deixou de falar verificabilidade para usar controlabilidade e Wittgenstein utilizou jogos de linguagem.

### 3. A SUPERAÇÃO DO NEOPOSITIVISMO

É possível traçar semelhanças entre Popper e o pensamento neopositivista, mas é possível mostrar muitas diferenças, por isso ele não foi um neopositivista. O próprio Otto Neurath considerou Popper a oposição oficial do Círculo de Viena (POPPER, 2008, p. 29).

Em sua autobiografia *Unended Quest*, Popper assumiu a responsabilidade pela morte do neopositivismo: “Todos sabem hoje em dia que o positivismo lógico está morto. Mas ninguém parece suspeitar que pode haver uma questão a ser feita: quem é o responsável? Ou melhor quem fez isso? Temo que devo admitir a responsabilidade” (POPPER, 2002, p. 99).

Vale ressaltar que a ascensão do nazismo fez com que os membros do Círculo de Viena tivessem que fugir para diferentes países atrapalhando muito a continuação dos trabalhos. Além disso, filósofos como Peirce e Dewey contribuíram para o fim do neopositivismo, a obra *Dois dogmas do empirismo* de Quine é considerada fundamental da filosofia pós-neopositivista.

Popper deu significativa contribuição para a teoria do conhecimento e a filosofia da ciência tomarem novos rumos, epistemólogos pós-popperianos como Lakatos, Paul Feyerabend, Larry Laudan e Thomas Kuhn não deixam dúvida da profunda mudança.

### 4. A INFLUÊNCIA DE ALBERT EINSTEIN SOBRE O SEU PENSAMENTO

Nas nossas experiências cotidianas a física de Newton explica admiravelmente os fenômenos físicos. Porém, em escala atômica, altas velocidades e intensa gravidade pesquisas realizados no último século colocaram a física clássica em cheque.

Contrastes entre as teorias de Newton e Maxwell despertavam interesse entre alguns físicos. Foi em 1905 que Albert Einstein publicou a teoria da relatividade restrita, sobre a eletrodinâmica dos corpos em movimento, reformulando os conceitos tradicionais de espaço e tempo, matéria e energia da física clássica.

Newton imaginou o espaço como um palco vazio, o espaço é a moldura para tudo o que acontece no cosmos. O palco de Newton era passivo, absoluto, eterno e imutável. A ação não afetava o palco e o palco não afetava a ação.

A ciência de Newton permitiu entender a maior parte do movimento das nossas experiências cotidianas e é estudada até hoje. Suas fórmulas explicam desde o movimento de queda de um objeto, a órbita da Terra em torno do Sol; seja para lançar satélites ou para posar aviões.

O palco de Newton foi um sucesso e ficou sob os holofotes por mais de duzentos anos, até as primeiras décadas do século XX com o surgimento de novas ideias que o fizeram chacoalhar. Essas ideias foram apresentadas por um jovem chamado Albert Einstein.

Einstein cresceu na alvorada da eletricidade, dando origem a novas tecnologias que Newton jamais imaginou. Einstein não se interessava pela luz do poste ou as lâmpadas, mas pela própria natureza da luz. A fascinação de Einstein sobre a velocidade da luz, o levou a derrubar o conceito de Newton sobre o espaço e o tempo.

Sobretudo, surgiu a famosa lei que está na base de tantos fenômenos nucleares:  $E=mc^2$ . Onze anos depois, Einstein publicou a teoria da relatividade geral superando e generalizando a anterior.

A equação de Einstein mostrava que energia é o mesmo que matéria, mas de forma diferente. A matéria pode ser convertida em uma grande quantidade de energia. Esse é o fundamento da energia nuclear e das armas nucleares, ambas controlam a energia que pode ser liberada interferindo no núcleo dos átomos.

A luz sempre viaja à mesma velocidade, independentemente da velocidade em que o observador está se movendo. Um feixe de luz sempre está a 299.792.458 m/s. Tal constatação sobre a velocidade constante da luz, levou Einstein a pensar que tempo e espaço trabalham juntos. Significa dizer que tempo e espaço se ajustam constantemente permitindo que a velocidade da luz seja sempre 1.080.000 Km/h.

Ao aproximar da velocidade da luz o tempo desacelera e a distância se contrai. Essa tese ficou provada em 1971, ao levar um relógio atômico em um avião registrou um tempo ligeiramente mais curto do que um relógio idêntico deixado estacionado no solo.

Newton sabia que a gravidade é uma força que atrai os objetos entre si e as leis que descreveu preveem essa força com uma precisão fantástica. Porém, como a gravidade realmente funciona? Como a Terra atrai a Lua? As leis de Newton não davam nenhuma explicação para isso.

O segredo da gravidade está na natureza do espaço-tempo que pode se esticar como um tecido. A Lua se move ao longo de uma curva no espaço-tempo causada pela Terra. Trata-se de uma ruptura com Newton. Depois de Einstein, o palco não pode ser mais pensado como estático, mas sim dinâmico.

A matéria curva o tecido espaço-temporal como bolas sobre um lençol causando um afundamento nela. O modo como outros objetos e a luz movem-se diante dessa inclinação chamamos de gravidade.

Quando o astrônomo Arthur Eddington e seus colaboradores confirmaram parte da teoria de Einstein mostrando que a gravidade pode curvar a luz, Einstein virou estrela internacional no mundo científico. Popper participou de palestras proferidas por Einstein e algumas vezes teve oportunidade de conversar com ele sobre ciência e filosofia, “tornou-se uma influência dominante sobre meu pensamento” (POPPER, 2002, p. 37). Popper entendeu que a epistemologia e a filosofia da ciência precisavam ser reformuladas.

## 5. BINÔMIO CIENTIFICO-FILOSÓFICO: NEWTON-KANT, EINSTEIN-POPPER

No mesmo ano de falecimento de Galileu Galilei nasceu, no dia de Natal, Isaac Newton, o cientista que levou a física moderna ao seu cume. O livro mais famoso de Newton é *Philosophiæ naturalis principia mathematica*, de 1687, uma publicação que marcou profundamente a filosofia.

O alcance de seu pensamento influenciou muito o empirismo inglês e o iluminismo (especialmente o francês): a razão limitada e controlada pela experiência, bem como o deísmo foram duas heranças principais que o iluminismo herdou de Newton. A física newtoniana não versa sobre a essência dos fenômenos, mas volta-se para os fenômenos procurando provar as leis de seu funcionamento. Para Newton todas as causas são mecânicas, exceto a Primeira, de modo que todos os fenômenos podem ser explicados pela sua mecânica.

Sem a “compreensão da imagem da ciência newtoniana, é verdadeiramente impossível compreender a Crítica da razão pura de Kant” (REALE, 2005a, p. 233). Kant publicou um livro, em 1755, chamado *A teoria dos céus* tem um subtítulo interessante com o nome de *Um ensaio sobre a constituição e a origem mecânica do universo, tratadas de acordo com os princípios de Newton*.

Quando “Kant fala de ciência natural, estava quase invariavelmente a pensar na mecânica celeste de Isaac Newton” (POPPER, 2006, p. 253), a famosa emoção relatada na *Crítica da razão prática* pelo céu estrelado acima de mim de Kant é a comoção pelo universo relógio de Newton (Ibidem, p. 137).

O modo como Kant pôs a física de Newton em sua filosofia foi engenhosa: assim como Copérnico afirmou que não é o Sol que gira em torno da Terra, mas o contrário, Kant introduziu o que chamou de Revolução Copernicana na teoria do conhecimento, não é o objeto que se impõe ao sujeito como essência, mas sim o sujeito que impõe suas leis aos objetos. Que leis são essas? Leis inerentes ao

sujeito humano presentes no intelecto e na sensibilidade, em outras palavras, as leis de Newton (Ibidem, p. 75 e 262-263).

O conhecimento, *episteme*, para Kant é possível já que o sujeito é ativo os dados que se apresentam aos nossos sentidos são submetidos às leis matemáticas que são inerentes ao sujeito. Para Kant a ciência newtoniana era absolutamente verdadeira e essa crença manteve-se inabalável até o final do século XIX (POPPER, 2006, p. 134).

A crítica de David Hume de que não é possível ter conhecimento seguro a partir de leis universais ficou esquecida pelo sucesso da ciência de Newton e articulação filosófica de Kant. Escreveu Kant no final da Crítica da razão prática: “[...] uma visão tão clara da estrutura do universo, que se manterá inalterada para todo o sempre. E, embora haja esperança de que a nossa visão se expanda ainda mais por uma contínua observação, não haverá que temer nunca qualquer retrocesso” (KANT apud POPPER, 2006, p. 134)

Popper admirava Einstein não apenas pela sua genialidade, mas também pela sua postura diante de uma teoria científica. Assistindo uma palestra de Einstein em Viena, no ano de 1919, Popper ficou muito impressionado, porque Einstein proclamou a sua teoria gravitacional insustentável, se não resistisse a alguns testes.

Trata-se de sua abertura à refutação experimental, aí residia o estatuto da cientificidade de uma teoria. Einstein considerava natural que uma teoria física pudesse apontar para outra teoria mais bem sucedida, e se uma teoria científica falhasse em certos testes não é sustentável (POPPER, 2002, p. 38-39).

Uma teoria não falsificável pela experiência não é uma teoria científica, a “irrefutabilidade não é uma virtude da teoria (como as pessoas muitas vezes julgam), mas sim um defeito” (POPPER, 2006, p. 59). A busca por uma teoria capaz de explicar tudo ou de dar um conhecimento imutável já é um sinal para Popper de que há algo errado.

Importante ressaltar que o próprio Popper reconheceu em seu tempo a dificuldade de entender as repercussões da teoria da Relatividade para a mecânica newtoniana, por momento não teve muita clareza: “É sempre difícil interpretar as teorias mais recentes” (Ibidem, p. 161).

Outro campo de pesquisa que colocou a mecânica newtoniana em cheque foi o estudo sobre os fenômenos de interação entre a matéria e as radiações (REALE, 2006, p. 102-103). Max Planck cunhou o termo “Quantum” para o problema do “corpo negro” (um objeto que absorve toda energia radiante transformando em calor) a emissão de energia de um corpo negro na variação da temperatura é “incompatível com a termodinâmica e, portanto, com a mecânica clássica” (Ibidem, p. 104).

Não é o caso de narrar detalhadamente o desenvolvimento da física nos dois campos de pesquisa tratados acima (quântico e astronômico), mas importa para este artigo chegar em Heisenberg com o princípio de indeterminação de 1927: a “causalidade rigorosa dos fenômenos físicos era negada pela primeira vez, em virtude da impossibilidade de prever com exatidão o comportamento das partículas atômicas” (ABBAGNANO, 2007, p. 538).

Desse modo, segundo Werner Heisenberg, teórico da física quântica e Nobel de física em 1933, a física não nos fornece mais “uma imagem da natureza, mas uma imagem das nossas relações com a natureza” (HEISENBERG apud ABBAGNANO, 2007, p. 539).

A respeito do exposto acima, a ciência de Newton ainda que confirmada pelas observações, não era resultado delas, mas sim do nosso próprio modo de pensar, das nossas tentativas de ordenar o que chega pelos sentidos (POPPER, 2006, p. 247-248). Uma vez que, a física de Newton precisou ser corrigida em muitos ambientes<sup>91</sup>, Popper lembrou de seu articulador na filosofia e também propôs uma correção.

A fé de Kant na sua teoria do espaço e do tempo como um quadro de referência intuitivo foi confirmada quando encontrou nela a chave para a solução de um segundo problema. Este era o problema da validade newtoniana, em cuja absoluta e inquestionável verdade Kant acreditava, à semelhança, aliás, de todos os físicos seus contemporâneos (POPPER, 2006, p. 247).

É preciso reconhecer a genialidade de Kant em colocar o sujeito ativo no processo do conhecimento, mas não significa sucesso ao impor leis a natureza, pois a maioria de nossas ideias é um fracasso e são falsificadas pela experiência (Ibidem, p. 136).

A Revolução Copernicana de Kant é um “estranho misto de absurdo e verdade” (Ibidem, p. 135). Por isso, Popper, preferiu colocar nesses termos a Revolução Copernicana: “O nosso intelecto não extrai as suas leis da Natureza, mas tenta – com graus variáveis de sucesso – impor à Natureza leis que livremente inventa” (Ibidem, p. 262).

Como agora sabemos, ou acreditamos saber, a teoria de Newton não passava de uma maravilhosa conjectura, de uma aproximação espantosamente bem conseguida. Única, na verdade, mas não como verdade divina: apenas uma invenção única do gênio humano, que não é episteme, mas pertence ao reino da doxa (Ibidem, p. 135).

Como “a ciência é falível, porque a ciência é humana” (POPPER, 1998b, p. 395), precisa constantemente ser colocada à prova e testada. Todos os enunciados científicos permanecem provisórios ou conjecturais para sempre, o ser-humano é incapaz de produzir um conhecimento no grau de *episteme* (POPPER, 2007, p. 308).

Quando Popper queria explicar o seu método científico e sua racionalidade de forma bem simples para seus alunos escrevia na lousa um esquema que chamou de esquema tetrádico: P1 → TT → EE → P2

- P1: é o problema que queremos resolver.

<sup>91</sup> Vai além das intenções deste artigo tratar das questões mais atuais da física como a matéria escura e a energia escura que compõem noventa e cinco por cento do universo, mostrando como a física de Newton versa de modo admirável para um ambiente muito restrito.

- TT: é uma teoria para tentar resolver.
- EE: é uma tentativa para eliminar erros através da crítica.
- P2: é um novo problema que resulta de nossa crítica

Com esse simples esquema Popper quis ensinar que a ciência é falível por ser ciência humana, a tentativa crítica de solução de um problema tem mais chance de ser malsucedida, uma teoria científica que passe no teste de refutações não significa que passará em ulteriores experimentos e permanentemente luta pela sobrevivência, a busca do conhecimento é sem fim (NOTTURNO, 2014, p. 47).

## 6. FALSIFICACIONISMO

Para Popper, o verificacionismo não pode servir de critério de demarcação entre ciência e não ciência. Ele não demarcou ciência e não ciência através de linguagem sensata e linguagem insensata, mas sim através do critério de falsificabilidade.

As teorias científicas não são como as matemáticas ou as metafísicas, porque são passíveis de serem falsificadas empiricamente. Por mais confirmações que se obtenha de uma teoria, ela continua sendo falsificável: jamais se exclui que em um controle posterior possa refutar uma teoria bem corroborada.

[...] só reconhecerei um sistema como empírico ou científico se ele for passível de comprovação pela experiência. Essas considerações sugerem que deve ser tomado como critério de demarcação, não a verificabilidade, mas a falseabilidade de um sistema. Em outras palavras, não exigirei que um sistema científico seja suscetível de ser dado como válido, de uma vez por todas, em sentido positivo; exigirei, porém, que sua forma lógica seja tal que se torne possível validá-lo através de recursos a provas empíricas, em sentido negativo: deve ser possível refutar, pela experiência, um sistema científico empírico. (POPPER, 2007, p. 42).

Popper viu na falseabilidade a principal característica das teorias científicas e a transformou “na plataforma teórica da sua concepção falibilista do saber” (ABBAGNANO, 2007, p. 496).

Popper não foi o primeiro a trabalhar o termo falibilismo: “pelo que eu saiba, encontra-se pela primeira vez em Charles Sanders Peirce” (POPPER Apud REALE, 2006a, p. 83). Peirce não apenas usou o falibilismo, mas também o conceito falsificação, por isso alguns filósofos o vêem como um predecessor de Popper. O conhecimento para Peirce jamais é absoluto e uma hipótese bem verificada não é segura para sempre, detalhadamente Peirce trata da autocorreção do método científico.

Popper adotou o falibilismo entendendo-o como o procedimento que permite elaborar conjecturas e submetê-las a refutações empíricas, negando a pretensão de certeza absoluta na teoria do conhecimento.

Para Popper, a “ciência parte, pois, de problemas e não de observações” (POPPER, 2006, p. 302), as teorias são criadas para resolver os problemas e é necessário submetê-las ao controle dos fatos. A prova ocorre extraindo consequências das teorias, se corroboram ou não. Em caso de corroboração, por momento, as teorias estão corroboradas, caso contrário a teoria é falseada, ou seja, das teorias é preciso extrair consequências que possam refutá-la pelos fatos.

Um sistema pode ser considerado científico se é controlado pela experiência, mas o critério de demarcação não é através de verificação e sim de falsificação, isto é, um sistema empírico precisa poder ser refutado pela experiência.

A asserção “chove ou não chove” não pode ser falsificada, mas a proposição “hoje à tarde choverá aqui” pode ser desmentida pelo sol nesse período, dessa forma uma teoria para ser científica precisa poder ser falsificada pelos fatos. O fato de achar dois cisnes pretos ou mil cisnes pretos não permite afirmar uma teoria de que todos os cisnes são pretos, basta achar um cisne branco para falsear a teoria.

Se uma teoria não pode ser testada em ambiente empiricamente controlável, ela não é científica. Porém, ao contrário dos neopositivistas, uma teoria metafísica não deve ser desprezada, porque uma teoria metafísica pode se tornar científica amanhã, como o heliocentrismo.

Com isso Popper quer mostrar que o que se pode aprender da experiência não é a *episteme* de uma teoria, mas sim a falsidade de uma hipótese. A ciência não é o saber das verdades definitivamente verificadas, mas das conjecturas no momento corroboradas.

## 7. LIMITES DO FALSIFICACIONISMO

Popper foi confrontado com teorias, como as de Thomas Kuhn e Imre Lakatos, demonstrando que pode acontecer de os cientistas demorarem muito tempo para abandonar uma teoria refutada pela experiência e inventam alguma hipótese de salvação; só abandonam uma teoria quando encontram outra melhor. Os “cientistas tem pele grossa (...), eles não abandonam uma teoria meramente porque fatos a contradizem” (LAKATOS, 2001, p. 4).

Popper empreendeu um desenvolvimento da sua concepção: partiu de uma compreensão de confrontação teoria-experiência para o confronto entre teorias rivais e a experiência. Além disso, Popper teve que “suavizar” o falsificacionismo para evitar que uma teoria seja abandonada rápido demais em uma eventual refutação empírica, pode ser necessário manter duas teorias falsificadas, mas que num momento representam as únicas disponíveis.

Deve-se considerar que, diferentemente da visão de Popper, ciência não é apenas hipóteses isoladas, não é simplesmente tentativa e erro ou uma série de conjecturas prontas para serem refutadas, é muito simples pensar que a ciência opera como o exemplo dado por Popper: basta achar um cisne branco para refutar a teoria que todos os cisnes são pretos.

A ciência do Newton não são apenas as três leis da dinâmica, mas faz parte de um programa de pesquisa científico que contém muitas teorias que tentam explicar o espaço, o tempo, a velocidade, o movimento dos planetas em torno do sol, a força que atrai os corpos, a gravidade.

Para Popper a ciência newtoniana é a ciência mais bem corroborada da história da humanidade, para mostrar como há anomalias nas pesquisas mais bem conceituadas peguemos o exemplo do periélio de Mercúrio.

Nas proximidades de um corpo celeste com muita massa, ocorre uma deformação do espaço-tempo, o espaço-tempo fica curvo, mas conforme nos afastamos dele, a curvatura vai diminuindo até que desaparece e o tecido do espaço-tempo volta a ficar plano<sup>92</sup>. Essa curvatura tem efeitos claros na órbita de Mercúrio.

Durante séculos, astrônomos, físicos e matemáticos, como Newton e Laplace, tentaram encontrar uma explicação para o fato de que as previsões teóricas nunca batiam com as posições observadas de Mercúrio. Diante dessa anomalia o que fazer? Deve-se abandonar as teorias de Newton falsificadas pelo periélio de Mercúrio?

Várias hipóteses para solucionar essa anomalia foram criadas:

- Um planeta dentro da órbita de Mercúrio (difícil de observá-lo).
- Um satélite de Mercúrio.
- Aumentar a massa de um planeta próximo (como Vênus).
- Modificar a lei da gravidade.

A Relatividade Geral de Einstein mostrou que a origem das anomalias estava na deformação do espaço-tempo nas proximidades do Sol. Na verdade, todos os planetas do Sistema Solar apresentam o periélio, mas a do planeta Mercúrio é a maior por estar mais próximo do Sol.

Esse é um bom exemplo de como o falsificacionismo de Popper precisa ser revisto, a história da ciência está cheio de teorias que crescem envolvidas por um oceano de anomalias (LAKATOS, 2001, p. 6), não sendo possível simplesmente conjecturar e refutar.

Popper tentou construir uma filosofia da ciência sem história da ciência, uma abordagem sobre a racionalidade – como ele próprio se identificou um racionalista crítico – e não se deu conta que as teorias científicas brigam num campo de batalha pela sobrevivência.

Diversas teorias científicas podem conviver ao mesmo tempo tentando explicar uma anomalia, é necessário esperar quais teorias gerarão conhecimento, quais teorias conseguirão prever fenômenos, mesmo que esse percurso demore séculos.

Ao invés de se avaliar teorias para o problema a questão desloca-se para avaliar séries de teorias rivais. As teorias corroboradas e que produzem novos fatos tendem a atrair a atenção dos cientistas.

<sup>92</sup> Neste item está a explicação de Einstein para esse fenômeno: 4. A influência de Albert Einstein sobre o seu pensamento

A admissão por Popper que a principal característica de uma teoria científica é de ser falsificável e por isso a ciência é falível, leva pensar que Popper não foi um teórico do falibilismo na ciência, mas sim do provisionismo. Admitir a falibilidade de todas as teorias científicas sem qualificação nega a certeza da base empírica poder ser transmitida a teorias, consequentemente a “ciência não pode provar qualquer coisa” (LAKATOS, 2001, p. 12).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Popper entendeu uma assimetria lógica entre verificação e falsificação, milhões e milhões de verificações empíricas não tornam certas uma teoria. A teoria que todos os pedaços de madeira bóiam na água pode ser falseada através de apenas um fato negativo: um pedaço de ébano não bóia na água. Uma teoria científica permanece sempre desmentível, por mais confirmada que esteja.

Ele admitiu como científico apenas um sistema que possa ser controlado pela experiência, o sistema não é verificado e sim deve passar pelo critério da falsificabilidade, um sistema científico deve poder ser refutado pela experiência, todo o conhecimento científico é entendido como conjectural.

Como Popper acredita que existe um único método científico, ele estendeu tal compreensão para a política e a economia. Ele toma o falibilismo como um dado antropológico: os homens e as mulheres estão muito mais errando do que acertando.

Para Popper é necessário ter consciência que teses e propostas tem mais chances de estarem erradas do que certas, mesmo as que estão certas não é possível afirmar que em todos os casos e sempre estarão certas, por isso é preciso valorizar a opinião e a análise do outro. A pesquisa e as soluções avançam e melhoram com a participação de muitas pessoas, isso vale para a filosofia, a ciência e também para a política.

Este artigo procurou demonstrar que a história da ciência não comporta apenas conjecturas e refutações, pois há teorias rivais para explicar os fenômenos naturais, mais do que teorias há um programa de pesquisa para explicar a natureza. Anomalias não são suficientes para falsear um programa de pesquisa, porque mesmo a ciência newtoniana não foi abandonada pelos cientistas com a anomalia do periélio de Mercúrio.

Ao que parece as anomalias surgem, porque mesmo um programa de pesquisa bem corroborado versa sobre um ambiente e não consegue encontrar todos os caminhos do labirinto da natureza, sendo necessário surgir outros programas de pesquisa que vão competir para explicar anomalias surgidas no programa anterior, e, assim sucessivamente, de forma mais complexa e com explicações mais acuradas da natureza.

## Referências

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 1210 p.
- ANTISERI, Dario; REALE, Giovanni. *História da filosofia do Humanismo a Descartes*. 2. ed. v. 3. São Paulo: Paulus, 2005a. 321 p.
- \_\_\_\_\_. *História da filosofia de Spinoza a Kant*. v. 4. São Paulo: Paulus, 2005b. 433 p.
- \_\_\_\_\_. *História da filosofia de Freud à atualidade*. v.7. São Paulo: Paulus, 2006. 264 p.
- LAKATOS, Imre. *The methodology of scientific research programmes*. Estados Unidos da América: Cambridge University Press, 2001. 250 p.
- NOTTURNO, Mark. *Hayek and Popper*. United States: Taylor & Francis, 2014. 224 p.
- POPPER, Karl. *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Cultrix, 2007. 567 p.
- \_\_\_\_\_. *A sociedade aberta e seus inimigos*. 3. ed. v. 1. Belo Horizonte: Itatiaia Limitada, 1998a. 395 p.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. v. 2. Belo Horizonte: Itatiaia Limitada, 1998b. 420 p.
- \_\_\_\_\_. *Conjecturas e refutações*. Coimbra: Almedina, 2006. 580 p.
- \_\_\_\_\_. *Unended Quest*. New York: Routledge Classics, 2002. 320 p.
- \_\_\_\_\_. Memories of Otto Neurath. In: SHEARMUR, Jeremy; TURNER, Piers (eds.). *After the Open Society*. United States: Taylor & Francis, 2008, p. 25-30.

# JUDITH BUTLER E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO SUJEITO DE DIREITO NA APARÊNCIA DO GÊNERO

André Luiz Alves da Silva<sup>93</sup>

## RESUMO

Este artigo busca analisar a constituição do sujeito de direito a partir da obra de Judith Butler. Nas questões de gênero, temos diferentes pressupostos: uns pela metafísica da substância, já pelo método de Butler a desconstrução de ideias pré-discursivas. Mostrando o vínculo de seu pensamento a partir da genealogia do gênero com o de Michel Foucault, tentaremos mostrar o caráter ficcional do sujeito de direito. Examinamos brevemente os estudos de Butler sobre o sujeito, o desejo e o reconhecimento, desde seus primeiros trabalhos sobre Hegel. Analisando gênero da forma como Butler propõe, buscamos elucidar seu caráter de *performatividade*.

**Palavras-chave:** sujeito, direito, gênero.

## ABSTRACT

This article seeks to analyze the constitution of the subject of law from the work of Judith Butler. In gender issues, we have different assumptions: some by metaphysics of substance, but by Butler's method the deconstruction of pre-discursive ideas. Showing the link of his thought from the genealogy of the genre with that of Michel Foucault, we will try to show the fictional character of the subject of law. We briefly examine Butler's studies of subject, desire, and recognition since his earliest works on Hegel. Analyzing gender in the way that Butler proposes, we seek to elucidate his performativity character.

**Keywords:** subject, law, gender.

## 1. O SUJEITO DE DIREITO SOB O RISCO DA PERDA DE DIREITOS

As manifestações de tentativas de proibição de realização de recentes eventos acadêmicos e de arte parecem de fato sugerir que estamos em uma época difícil para as ciências humanas, para a cultura, para a arte e para tudo o que faz crítica ao *establishment* político conservador e da atual sociedade brasileira.<sup>94</sup> Não obstante os ataques às exposições e espetáculos de arte, uma filósofa importante da academia foi hostilizada em sua visita ao Brasil. Além da manifestação em frente ao SESC Pompéia, em um evento sobre a democracia, do qual foi curadora, sob um protesto que se referiu a ela como uma

<sup>93</sup> Pós-graduação em Filosofia e Pensamento Político Contemporâneo pelo Centro Universitário Assunção - UNIFAI (concluída em 2017) e pós-graduação Filosofia e Humanidades pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro - UniÍtalo (concluída em 2012), cursei Pós-Graduação em Filosofia e Teoria do Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUCMinas (2016 - conclusão somente das disciplinas), bacharel em Ciências Contábeis pelo Centro Universitário Estácio Radial (concluída em 2003) e licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário Assunção - UNIFAI (concluído em 2015).

<sup>94</sup> A revista CULT n° 230 de dezembro de 2017 trouxe um dossiê sob o título de “Arte sob Coerção: Moralismo privado no espaço público”, onde relata e análise uma série de movimentos dessa natureza durante de julho à novembro de 2017, como por exemplo, o cancelamento da exposição Queermuseu pelo Santander Cultural “depois de uma onda de protestos no local e nas redes sociais organizadas pelo MBL e por grupos religiosos” (p.14).

“assassina de crianças”, “pedófila” “aberração”, a filósofa Judith Butler foi hostilizada junto de sua companheira em um aeroporto de São Paulo, quando embarcava em retorno ao seu país<sup>95</sup>, por pessoas que, se leram algo de seus densos textos filosóficos, talvez não tenham efetivamente compreendido, tendo em vista uma reação tão violenta contra a filósofa<sup>96</sup>. Influenciadas por uma narrativa chamada “Ideologia de gênero”<sup>97</sup>, essas pessoas atacam intelectuais, artistas e suas obras por acreditarem na sacralidade do binarismo de gênero.

O que parece pressupor tal narrativa e tais manifestações, é que se Deus ou a biologia determinou formas masculinas ou femininas, ninguém tem o direito de ser ou de fazer diferente desta determinação, e se o fizer, em resumo não está apta a ter direitos, quiça o direito à própria vida. O que mascara toda esta discussão em torno de quem levanta a bandeira contra aquilo que denominam como “ideologia de gênero”, é que, o que chamamos de masculino ou feminino, que para autores como Judith Butler e Michel Foucault, são conceitos ou verdades que construímos e generalizamos em torno de coisas singulares que, sendo observadas mais atentamente, se manifestam multifacetadas e plurais e não necessariamente têm origem direta nos órgãos sexuais, em uma mera relação de causalidade. Tais singularidades, se analisadas em suas próprias experiências e contextos, como toda singularidade deveria ser analisada, segundo aprendemos desses dois filósofos, mostra que o que existe é uma grande variedade de modos de existir dos sujeitos enquanto “homem”, “mulher” ou qualquer outra denominação que se queira dar. O que se pode extrair através de uma genealogia do poder, em torno da narrativa da “ideologia de gênero”, é que ideologia quem tem mesmo, é quem, por causa de privilégios de poder, argumenta apenas pela predeterminação natural do binarismo de gênero, justificando seja por determinismo biológico ou decreto divino, relações de hierarquia e opressão de pessoas em função do seu gênero. O termo “ideologia de gênero”, utilizado pelos antagonistas de Butler e por todos aqueles que tem sido contra os estudos de gênero e a militância *queer* e LGBT, foi popularizado por um acadêmico católico argentino chamado Jorge Scala, que de alguma forma, faz ressonância aquilo que o teólogo cardeal Joseph Ratzinger escreveu em

<sup>95</sup> O fato foi noticiado por vários jornais do país e na plataforma do Youtube é possível assistir o vídeo gravado por um dos próprios manifestantes contra a presença de Butler no Brasil. Veja, por exemplo, no link: [http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/viver/2017/11/10/internas\\_viver,730360/filosofa-judith-butler-e-perseguida-e-hostilizada-por-grupo-ao-sair-do.shtml](http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/viver/2017/11/10/internas_viver,730360/filosofa-judith-butler-e-perseguida-e-hostilizada-por-grupo-ao-sair-do.shtml). Acessado em 15/01/2018.

<sup>96</sup> Conhecer o perfil destes manifestantes é algo que deve ser levado em consideração. A Fundação Escola de Política e Sociologia de São Paulo – FESPSP – realizou por meio de membros de seu corpo docente e discente sob orientação da Doutora em Antropologia Isabela Oliveira Pereira da Silva, uma pesquisa sob o título de “‘Ideologia de Gênero’ x ‘Ideologia de Gênesis’: Percepções e controvérsias nas manifestações pró e contra” sobre os manifestantes contrários e a favor da presença de Judith Butler por ocasião do no Seminário Internacional “Os fins da democracia”, realizado pelo Sesc Pompeia, na manhã de 07 de novembro de 2017, sob a curadoria da filósofa. Tal pesquisa foi divulgada pela revista Exame na reportagem de Luisa Calegari “O que pensam os manifestantes contra e a favor de Judith Butler” no link <https://exame.abril.com.br/brasil/o-que-pensam-os-manifestantes-contrario-e-a-favor-de-judith-butler/> (Acessado em 10/03/2018) e também pode ser encontrada em um ensaio da antropóloga Dra. Isabela Oliveira no site Nexo sob o título “Gênero, política e religião nos protestos contra Judith Butler” no link: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/G%C3%AAnero-pol%C3%ADtica-e-religi%C3%A3o-nos-protestos-contr-Judith-Butler> (Acessado em 10/03/2018) Os resultados dessa pesquisa podem ser encontrados no link <http://www.neu.city/> (Acessado em 10/03/2018).

<sup>97</sup> O termo teria sido popularizado entre os católicos por Jorge Scala, um acadêmico argentino, cujo livro tem como título “Ideologia de Gênero: Neototalitarismo e a morte da família”, publicado pela Editora Katechesis no Brasil.

um texto em 2004. Do qual comenta a pesquisadora Luisa Helena Torrano (2010, p. 60) em sua dissertação:

Em um texto de 2004, portanto um ano antes de ser nomeado Papa Bento XVI, Joseph Ratzinger manifesta seu apoio a esse feminismo que sustenta uma relação de oposição entre homens e mulheres, e adverte contra os perigos de novas políticas de gênero que tomam o gênero como uma função social instável (FW 118), explicando-o como uma tentativa humana de se livrar de suas determinações biológicas, transcender as leis naturais e culturais: o pecado da soberba. A preocupação de Ratzinger é com teorias nas quais “diferença física, nomeada sexo, é minimizada, enquanto o elemento puramente cultural, nomeado gênero, é enfatizado ao máximo e tido por primário” (Ratzinger, “Carta aos bispos da Igreja Católica em Colaboração com Homens e Mulheres na Igreja e no Mundo”, apud FW).

Observamos nestas abordagens uma certa confusão. Judith Butler estaria afirmando não haver sexos biológicos distintos? Será que estas novas feministas, entre as quais, Judith Butler, desejam destruir os gêneros? Estaria ela dizendo que não existe “mulher” ou “homem” e que as pessoas podem livremente escolher seu gênero a hora que bem entenderem? Confusão maior não poderia ser diferente. E não é isso o que dizem seus textos, por sinal bastante densos. Analisando atentamente ao trabalho que Butler desenvolve, percebe-se que vai muito além de uma simples questão de escolha do gênero. O que pode até surpreender alguns, que não a leram atentamente e que se contentam em tirar do contexto fragmentos de sua obra, é que Butler evidenciará exatamente o contrário disto. Mostrando como o gênero é como uma grade na qual somos compelidos a nos moldar, por causa de uma série de normatividades, Butler evidencia que o gênero nada mais é do que o efeito de dispositivos. Cujo sentido foucaultiano de dispositivo, sintetiza CASTRO (2016, p. 124)

O dispositivo é a rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regimentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito.

Tais dispositivos nos assujeitam à uma *performatividade* de um gênero sob determinadas formas. Neste sentido, a questão da escolha é até bem restrita. E não que não existam escolhas. Mas é aí mesmo no processo de *assujeitissement* (subjetivação) que nos constituímos enquanto sujeitos numa verdadeira relação paradoxal de formação e regulação simultâneas do sujeito (BUTLER, 2017, p. 40)

Neste estudo pretendemos destacar alguns pressupostos das teorias butlerianas em torno da questão do sujeito de direito. Tentaremos mostrar que Butler está numa certa perspectiva do construcionismo social, embora ela mesma destaca os limites dessa perspectiva, como veremos. Também o pressuposto de Butler em rechaçar a metafísica da substância, ao lado de autores como Nietzsche e Foucault. Seu pensamento também dialoga criticamente até certo ponto com fenomenólogos e existencialistas (Butler foi orientada por um fenomenólogo em seu doutorado). Assim, entendemos que

a autora faz uma genealogia do sujeito enquanto construção social. Para isto, a autora lança mão das ferramentas e alguns dos métodos do filósofo francês Michel Foucault. Pode-se dizer que Butler é uma continuadora do trabalho do filósofo francês, posto que as várias questões abordadas por Foucault como práticas discursivas, regimes de verdade, governamentalidade, dispositivos, poder, subjetivação, genealogia, etc. estão muito presentes em seu trabalho sobre a constituição do sujeito. Porém, deve-se deixar claro, que Butler não é integralmente foucaultiana, há que se reconhecer divergências precisas entre os trabalhos de ambos, embora o número de convergências seja bem considerável.<sup>98</sup>

Finalmente também iremos brevemente apontar as preocupações butlerianas com o sujeito que se iniciaram desde de seus primeiros estudos e que como a própria autora segue com estas questões em suas produções e abordagens em suas mais diversas obras e trabalhos acadêmicos.

Reconhecemos que trata-se de um estudo muito amplo com várias possibilidades de abordagens. Nosso estudo, pretende uma visão geral como aproximação inicial para uma leitura foucaultiana da teoria butleriana. Esperamos com este texto, mostrar a importância do trabalho de Judith Butler na esteira daquilo que foi de alguma forma iniciado por Michel Foucault, isto do ponto de vista de meu interesse acadêmico, já que me propus em minha pesquisa para produção da dissertação de mestrado a interlocução entre o pensamento de ambos. Que possibilidades a filosofia de Judith Butler traz para pensarmos o sujeito de direito? Ao meu ver, um trabalho como este se faz absolutamente necessário quando direitos estão sendo desmontados ao mesmo tempo em que se faz campanha a um conservadorismo excludente de certos grupos.

## 2. JUDITH BUTLER E DES(CONSTRUÇÃO) CULTURAL DO SUJEITO DE DIREITO

Alguns autores tem localizado Judith Butler na teoria do construcionismo cultural. Tal abordagem serve para entendermos os pressupostos a partir dos quais ela faz as suas afirmações e conduz seus estudos acerca do sujeito de direito. O construcionismo cultural ou social é uma teoria crítica das ciências humanas que abandona o idealismo e a metafísica da substância, para uma abordagem dos fenômenos culturais como sendo eminentemente construído pelos próprios seres humanos em suas relações sociais.

Pesquisadores brasileiros tem categorizado também o pensamento de Michel Foucault no construcionismo social, a título exemplar citamos a historiadora e doutora em educação Guacira Lopes Louro (p.31, 2000) que infere a abordagem de Michel Foucault na perspectiva do construcionismo social.

No estudo da história e da sociologia da sexualidade, Foucault pode ser considerado um dos mais influentes teóricos da abordagem do “construcionismo social”. O próprio trabalho de Foucault pode ser mais bem compreendido, entretanto, se observamos que ele dava continuidade a uma tradição de crítica ao essencialismo sexual que tinha uma série de diferentes fontes.

---

<sup>98</sup> Um exemplo de divergencia entre Butler e Foucault é a abordagem psicanalítica nos processos de subjetivação em seu texto *A vida psíquica do Poder: Teorias da Sujeição*, algo sempre evitado pelo filósofo francês.

Se considerarmos a genealogia foucaultiana, vemos que tanto o seu empreendimento genealógico com relação a “sexualidade” no qual ele evidenciou a construção do termo enquanto algo que surgiu apenas a partir do século XIX (FOUCAULT, p. 7, 2014) no contexto das ciências médicas, quanto o empreendimento genealógico de Judith Butler em *Problemas de Gênero* que evidencia que as “categorias de gênero surgem em campos discursivos muito distintos” os quais são dados a partir de “regimes de poder/discurso” (BUTLER, 2015, p.10), veremos que ambos de fato abordam as questões sobre sexo e gênero a partir da perspectiva de construção social. Assim em ambos os filósofos, o binômio saber-poder em que encontram imbricadas as ciências como dispositivos de poder, e a história que se conta comumente acerca de sexo e gênero, evidenciam que são efeitos de práticas de linguagem construídos socialmente e contextualmente, os quais não refletem universalmente todas as singularidades acerca dos sujeitos a que se referem. Ou seja, as ideias que temos sobre sexo e gênero, tratar-se-iam sempre de construções sociais sem correspondência direta e definitiva às próprias coisas.

Ao problematizar a luta pela identidade da mulher nos movimentos feministas, como muitas vezes tratado de forma homogeneizada, Butler mostra que o sujeito de direito, como criação do aparato jurídico, se aferra sobre uma certa destinação biológica. Por isso, é preciso mostrar que a própria distinção entre sexo e gênero, nega tal determinismo. A questão não é mais abordar o gênero como cultura e o sexo como biológico. O que Butler procura é problematizar é tanto o gênero como o sexo dito feminino enquanto construções culturais. Como uma “crítica às categorias de identidade que as estruturas jurídicas contemporâneas engendram, naturalizam e imobilizam” (BUTLER, 2015, p. 24). Para Butler

a distinção entre sexo e gênero atende a tese de que , por mais que o sexo pareça intratável, em termos biológicos, o gênero é socialmente construído: consequentemente, não é nem o resultado causal do sexo nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo. (p. 26)

Portanto não há causalidade entre sexo e gênero. E a sua fixidez só existe ficcionalmente porque o aparato jurídico interpretou a biologia dessa forma. Fica clara a inversão que Butler analisa, posto que ao invés de um gênero sexual ou determinado pelo sexo biológico, o que se tem é um sexo “generificado”. Ou seja, se o gênero é construído culturalmente e o sexo é interpretado a moda do gênero, o sexo da forma como definem a biologia e o aparato jurídico são criações ou construções culturais. Deixemos que a própria Butler fale:

Se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos. (p.26)

Porém, devemos ter um certo cuidado em estigmatizar tanto Butler quanto Foucault como construcionistas sociais *ipsis litteris*. Especificamente sobre Butler, em uma entrevista organizada pelas pesquisadoras holandesas Baukje Prins da Universidade de Amsterdã e Irene Costeira Meijer da Universidade de Maastricht sob o título “*Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler*”, ao ser perguntada sobre a inserção de sua filosofia a um desconstrutivismo, especialmente em seu texto *Bodies that matter* (1993) ela responde:

Gosto muito deste último resumo de minhas reivindicações. Entretanto, acho que pode ser um erro argumentar que *Bodies That Matter* é um trabalho construtivista ou que procura considerar a materialidade em termos construtivistas. Seria igualmente correto - ou possível - dizer que ele busca entender por que o debate essencialismo/construtivismo tropeça em um paradoxo que não é facilmente ou, na verdade, não é jamais superado. Assim como nenhuma materialidade anterior está acessível a não ser através do discurso, também o discurso não consegue captar aquela materialidade anterior; argumentar que o corpo é um referente evasivo não equivale a dizer que ele é apenas e sempre construído. De certa forma, significa exatamente argumentar que há um limite à construtividade, um lugar, por assim dizer, onde a construção necessariamente encontra esse limite. (PRINS e MEIJER, 2002)

O que deve ficar claro, é que para os dois filósofos, Butler e Foucault, não é que planejam eliminar as distinções do sexo ou do gênero, mas sim que as categorizações que se fazem em torno são sempre provisórias, temporais e mobilizados por disputas de poder e não correspondem a um espelhamento fiel entre natureza e realidade humana. Quando Michel Foucault deu uma conferência na PUC-Rio em 1973 acerca da Verdade e as formas jurídicas, em sua primeira palestra, em sua leitura própria de Nietzsche ressaltou este sentido construído do conhecimento, fez afirmações como “o conhecimento é uma invenção e não tem origem”, “não está ligado a natureza humana”, “o conhecimento não tem relações de afinidade com o mundo a conhecer” e “não é natural à natureza ser conhecida.” (FOUCAULT, 2013, p. 26-27), mostrando seu vínculo com a genealogia nietzschiana em sua ruptura com a filosofia ocidental da metafísica da substância. A genealogia escancara a relação promíscua, violenta e sempre intrínseca que existe no binômio saber-poder “Se não existe mais relação entre o conhecimento e as coisas ao conhecer, se a relação entre o conhecimento e as coisas conhecidas é arbitrária, de poder e de violência [...]” (p.28). Assim, o conhecimento se revela como “relações de luta e de poder” (p. 31).

A teoria do sujeito de Butler tem a mesma perspectiva genealógica de Foucault. O tema de *Problemas de Gênero*, o livro mais famoso de Butler lançado em 1990, é uma genealogia do gênero a partir da ideia de poder que tem como efeitos as categorias de sexo, gênero e desejo. (2015, p.9). Não se trata da origem dessas categorias, mas de um entorno de apostas políticas efetuadas por práticas e discursos onde as categorias de identidade são os seus efeitos. Há aqui, sem dúvida, uma forte aproximação de Butler com a ideia de Michel Foucault sobre genealogia e poder.

E o que afinal é o “sexo”? É ele natural, anatômico, cromossômico ou hormonal, e como deve a crítica feminista avaliar os discursos científicos que alegam estabelecer tais

“fatos” para nós? Teria o sexo uma história? Possuiria cada sexo uma história ou histórias diferentes? Haveria uma história de como se estabeleceu uma dualidade do sexo, uma genealogia capaz de expor as opções binárias como uma construção variável? Seriam os fatos ostensivamente naturais do sexo produzidos discursivamente por vários discursos científicos a serviço de outros interesses políticos e sociais? Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nula. (BUTLER, 2015, p. 27)

### 3. A GENEALOGIA DO GÊNERO OU O GÊNERO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL E CULTURAL DO SUJEITO DE DIREITO

O problema de uma perspectiva repressora conforme criticada por Michel Foucault em *História da Sexualidade I*, é que sob tal perspectiva imagina-se, seja por teorias psicanalíticas baseadas no tabu do incesto ou no tabu da homossexualidade, ou pela ideia de um sujeito pré-discursivo pressuposto pelos discursos jurídicos para delinear um sujeito de direito, uma categorização do sexo e gêneros como predominantemente binários, ou masculino ou feminino, e anteriores a própria criação da normatividade hétero. A “Lei”, na concepção de Butler e Foucault, antecede o gênero e o cria de forma fictícia como sendo pré-discursivo e depois “acredita” em seu próprio mito.

Judith Butler analisa que “Foucault observa que os sistemas jurídicos de poder produzem os sujeitos que subsequentemente passam a representar” (BUTLER, 2015, p.18) e que “os sujeitos regulados” por estruturas políticas “são formados, definidos e reproduzidos de acordo com as exigências” dessas estruturas (p.19). De forma que aquilo mesmo que o poder mesmo produz ele mesmo alega representar:

Em outras palavras, a construção política do sujeito procede vinculada a certos objetivos de legitimação e exclusão, e essas operações políticas são efetivamente ocultas e naturalizadas por uma análise política que toma as estruturas jurídicas como seu fundamento. O poder jurídico “produz” inevitavelmente o que alega representar; conseqüentemente, a política tem de se preocupar com essa função dual do poder: jurídica e produtiva. Com efeito, a lei produz e depois oculta a noção de “sujeito” perante a lei, de modo a invocar essa formação discursiva como premissa básica natural que legitima, subsequentemente, a própria hegemonia reguladora da lei. (p.19-20)

A criação ficcional do sujeito de direito é de um sujeito determinado e produzido pela lei e que mascara sua própria criação ficcional na medida em que generaliza subjetividades e singularidades sob esta criação que diz representar. Ou seja, a lei só representa aquilo que ela mesmo criou. Butler denuncia a circularidade do raciocínio jurídico na criação do sujeito de direito. O sujeito que a lei define como tal é uma criação da própria lei, aquelas definições dadas pelo direito ao sujeito não são definições naturais e ontológicas do que é o sujeito, como quer aparentar o Direito.

Certamente, a questão das mulheres como sujeito do feminismo suscita a possibilidade de não haver um sujeito que se situe “perante” a lei, à espera de representação na lei ou pela lei. Talvez o sujeito, bem como a evocação de um “antes” temporal, sejam construídos pela lei como fundamento fictício de sua própria reivindicação de legitimidade. A hipótese prevalecente da integridade ontológica do sujeito perante a lei pode ser vista como o vestígio contemporâneo da hipótese do estado natural, essa fábula fundante que é constitutiva das estruturas jurídicas do liberalismo clássico. [...] premissa básica a garantir uma ontologia pré-social de pessoas que consentem livremente em ser governadas, constituindo assim a legitimidade do contrato social. (p.20)

Butler mostra que o poder político que cria a lei para legitimar-se a si mesmo enquanto poder soberano, baseia-se em um contrato social fictício, como o de Hobbes, por exemplo, para justificar a ideia de indivíduos que abrem mão de sua liberdade em prol de um Estado soberano. Assim, o direito como um todo, é baseado em ficções, mas mascara-as ao postular certas naturalidades aparentes como o gênero. Fazer a genealogia do gênero é mostrar que o sujeito “só se faz inteligível por meio de sua aparência de gênero” (BUTLER, 2015, p.70).

O que fica claro após a leitura de *Problemas de Gênero* é a perspectiva da produção cultural e social do gênero e do próprio sujeito, contra uma perspectiva de determinismo biológico no que se refere ao gênero. Não existe para Butler um agente que anteceda a própria ação. Não existe um sujeito antes do *assujeitamento*. O que existe é um sujeito que se faz na ação. Daí porque para Butler, gênero, além de efeito, é ação, gênero é fazer, conforme define Butler (2015, p.69) “O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser.”

E neste sentido Butler não admite uma ontologia do gênero, pelo menos, não uma ontologia metafísica. Mas talvez, *mutatis mutandis*, uma ontologia mais existencialista como a de Sartre que dizia que “o homem nada é além do que ele se faz” e “um homem não é outra coisa senão uma série de empreendimentos, a soma, a organização, o conjunto de relações que constituem essas empreitadas” (SARTRE, 2010, p.25 e 43), embora a própria Butler não deve ser considerada como existencialista, dada ainda uma certa metafísica dessa corrente, inegável considerar a influência destes autores sobre o seu pensamento.<sup>99</sup>

Sua crítica às próprias feministas e à psicanálise deve-se a postulação que estes autores ainda têm de uma subjetividade que anteceda a própria ação. A ação e o fazer são temas fundamentais em Butler ligadas ao conceito de *performatividade* e *paródia*, que ela desenvolve no último capítulo de *Problemas de Gênero*. Performatividade são os atos reiterados do sujeito a partir daquilo que os discursos definem como enquadramento de sua identidade. Quando o médico, analisando o sexo da criança, mais especificamente o órgão sexual, determina sua identidade de gênero como “menina” ou “menino”, os pais, a sociedade e

<sup>99</sup> Os trabalhos de Butler estão cheios de referências aos existencialistas Simone de Beauvoir e Jean-Paul Sartre, como é o caso, por exemplo de sua tese de doutoramento *Subjects of Desire, 1984* em que dedicou um capítulo a recepção do pensamento de Hegel por Sartre, ou mesmo em *Problemas de Gênero* onde a autora parte da famosa frase de Simone de Beauvoir “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”.

a própria criança passam a repetir e reiterar atos dentro de enquadramentos do que é entendido socialmente como próprio de “meninos” e “meninas”. Ocorre que o que estava ali na visão do médico e no corpo da criança, eram apenas órgãos físicos com potencialidades de determinadas funções fisiológicas. Quem generificou os órgãos, isto é o sexo, foi o discurso médico-biológico. Mas as ações reiteradas em torno dos órgãos são apenas imposições sociais-normativas e que nem sempre são da mesma forma em todos os lugares, por todos os indivíduos. Em outras palavras, não é porque o médico definiu que um órgão sexual é masculino e feminino, que o indivíduo necessariamente irá reproduzir atos performativos de gênero que corresponderiam aos seus órgãos sexuais. Até porque não foi do sexo que se originou o gênero, mas o sexo é que foi generificado. Tampouco os enquadramentos de sujeitos femininos e masculinos são originados no sexo, mas tratam-se sempre de convenções sociais. Não é a natureza quem define quem vai usar saia ou calça, quem vai obedecer ou ser obedecido, etc.

É no conceito butleriano de *paródia* onde se traz o riso para tudo isso, pois ela mostra que certos maneirismos, jeitos de se vestir, gestos e voz, etc. não são tão naturais assim quanto se imagina. Assim a figura da *drag queen* mostra que certo tipo de feminilidade é uma criação ficcional. A paródia, entendida como falsificação do real, mostra que o próprio real é ficcional. A paródia revela a ação e desmascara a origem natural das identidades.

É aqui em toda esta discussão trazida pelo método genealógico, justamente onde Butler se coloca ao lado de autores como Foucault e Nietzsche contra uma metafísica da substância, isto é, no caso de Butler, contra concepções pré-discursivas a respeito do sujeito, do sexo e do gênero:

O que é a metafísica da substância, e como ela informa o pensamento a respeito sobre as categorias de sexo? Em primeiro lugar, as concepções humanistas do sujeito tendem a presumir uma pessoa substantiva, portadora de vários atributos essenciais e não essenciais. A posição feminista humanista compreenderia o gênero como um atributo da pessoa, caracterizada essencialmente como uma substância ou um “núcleo” de gênero preestabelecido, denominado pessoa, que denota uma capacidade universal de razão, moral, deliberação moral ou linguagem. Como ponto de partida de uma teoria social do gênero, entretanto, a concepção universal da pessoa é deslocada pelas posições históricas ou antropológicas que compreendem o gênero como uma relação entre sujeitos socialmente constituídos, em contextos especificáveis. Este ponto de vista relacional ou contextual sugere o que a pessoa “é” – e a rigor, o que o gênero “é” – refere-se sempre às relações construídas em que ela é determinada. Como fenômeno contextual, o gênero não denota um ser substantivo, mas um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes. (BUTLER, 2015, p. 32-33)

#### 4. PROCUPAÇÕES HEGELIANAS EM BUTLER SOBRE O SUJEITO

Entendemos ser de fundamental importância, tanto para a compreensão das preocupações teóricas que movem o pensamento global de Butler como para a compreensão do tema que temos no proposto, sobre a constituição do sujeito, fazer uma análise de outros textos produzidos pela autora. Um

destes textos aos quais devemos recorrer é *Subjects of desire: Hegelian Reflections in Twentieth-Century France, 1987*. Trata-se de sua tese de doutorado sob a orientação do fenomenólogo americano Maurice Natanson, originalmente com o título apenas de *Subjects of desire*. Butler defendeu sua tese em 1984, mesmo ano que faleceu o filósofo Michel Foucault, o autor que veio a ser de grande importância para o seu pensamento. A obra é um estudo das relações entre sujeito, desejo e reconhecimento na *Fenomenologia do Espírito* de Hegel e a recepção do pensamento hegeliano sobre estes temas na França no século XX.

A primeira edição<sup>100</sup> constava com uma análise inicial do sujeito, do desejo e o reconhecimento na Fenomenologia de Hegel, seguida de um estudo sobre a recepção do pensamento de Hegel a respeito do desejo por Alexandre Kojève, Jean Hyppolite e Jean-Paul Sartre. Em uma edição revisada pelos anos de 1985-1986, anos em que ela deu o seminário “Gender, Identity, and Desire” na Wesleyan University e em Yale (BUTLER, 2015, p.14) no qual já estava gestando seu *Gender Trouble* lançado em 1990 e que se tornaria sua obra mais conhecida, mais tarde, em uma nova edição, Butler acrescentou mais um capítulo sobre esta recepção francesa do pensamento hegeliano a partir dos desenvolvimentos filosóficos de Derrida, Foucault, Lacan e Deleuze.

Embora Judith Butler mencione que este texto é uma obra de juventude (BUTLER, 2012, p.10), da qual pede um certo cuidado e benevolência da parte do leitor, não pode ser considerado desconectado de suas preocupações e de outros de seus desenvolvimentos teóricos presentes em outros textos, principalmente no que se refere ao sujeito. Ela mesma se pronuncia informando que as preocupações de todo o seu trabalho filosófico seguem sendo hegelianas:

Em certo sentido, todo meu trabalho segue inscrito dentro da órbita de um conjunto de perguntas hegelianas: Qual é a relação entre desejo e reconhecimento, e a que se deve que a constituição do sujeito suponha uma relação radical e constitutiva com a alteridade?<sup>101</sup> (BUTLER, 2012, p.19)

Na introdução, Butler mostra que na história da filosofia houve uma certa relação de tensão entre o desejo e a filosofia, sendo o primeiro muitas vezes visto como um estorvo à própria filosofia e com desconfiança pelos filósofos, a ponto de que se extrai desse conflito a ideia de que o desejo deve ser controlado para que a razão prevaleça, posto que o desejo estabelece o caos e não a ordem, marca da filosofia. “Desejar o mundo e conhecer seu significado e sua estrutura apareciam como empresas em conflito.”<sup>102</sup> (BUTLER, 2012, p. 29). Butler, ao contrário, quer demonstrar que o desejo é uma mola propulsora ao conhecimento e a reflexão e busca entender de que forma entre o desejo e a filosofia pode

<sup>100</sup> Butler nesta primeira fase de sua carreira acadêmica estava voltada para os estudos fenomenológicos em cursos que assistiu sobre Marx, Hegel, Heidegger, Kierkegaard e Merleau-Ponty. Foi somente depois assistindo aulas sobre feminismo que teve seus primeiros contatos com a obra de Michel Foucault, assim Butler se inserirá cada vez mais no movimento pós-estruturalista. (BUTLER, 2012, p. 9-10)

<sup>101</sup> Traduzido livremente para o português da versão em espanhol.

<sup>102</sup> Traduzido para português da versão em espanhol de *Subjects of Desire*: “Desear el mundo y conocer su significado y su estructura aparecían como empresas en conflicto.” BUTLER, Judith. *Sujetos del deseo. Reflexiones hegelianas en la Francia del siglo XX*. Traducción de Elena Luján Odriozola – 1ª ed. – Buenos Aires: Amorrortu, 2012.

haver uma mútua cooperação que resulte em reflexão filosófica. Para ela, o desejo é um impulso vital que nos direciona ao próprio conhecimento, fazendo de nós “seres filosóficos” (p.31). Buscar uma integração entre o desejo e a filosofia, é buscar a integração do próprio sujeito. Neste sentido moral e desejo se encontram imbricados, pois para a conquista da moral sempre se reportou nas filosofias da moral uma repressão e subjugação do desejo, o que acaba por impossibilitar a uma moral efetivamente autônoma. Para superar isso seria necessário incluir o desejo em todo o projeto metafísico ou ontológico do sujeito. Butler diz que

Segundo Spinoza e Hegel, o lugar metafísico do sujeito humano se define por meio da racionalidade imanente do desejo, posto que o desejo é, ao mesmo tempo, a luta fundamental do sujeito humano e o modo mediante o qual esse sujeito redescobre e constitui seu necessário lugar metafísico. (BUTLER, 2012, p. 34)

Assim, analisando a *Fenomenologia do Espírito* de Hegel, numa apropriação muito peculiar, Butler que utilizará o termo sujeito como sinônimo do *Geist* de Hegel<sup>103</sup>, descreve, como em uma *Bildungsroman* (novela alemã) em que o herói parte do desconhecimento para uma aventura rumo ao conhecimento de si, o sujeito movido pelo desejo de reconhecimento conhecerá o mundo e a si mesmo num movimento chamado de dialético (SALIH, 2015, p. 34-35). O sujeito em contato com os objetos do mundo e a medida em que elas aparecem ao sujeito, decifra-as por meio do pensamento e da linguagem, ao fazer isto, nega-se as próprias coisas, posto que o que está no pensamento já não é mais a coisa em si, mas apenas o pensamento sobre a coisa, como que devorada pelo sujeito movido por seu desejo. Se o pensamento já não é a coisa ou o objeto, o pensamento é o sujeito refletindo o objeto e ao refletir o objeto o sujeito vê a si mesmo, e portanto torna-se assim consciência-de-si, ou sujeito reflexivo, o que mostra que, para que o sujeito afirme-se a si mesmo, necessariamente tem que negar o objeto. Assim, a consciência-de-si é negatividade. Mas ao mesmo tempo neste processo vemos o aspecto da materialidade imbricada na constituição do sujeito, numa relação em que linguagem e materialidade estão integradas nesta constituição.

Conclui-se assim, que o sujeito só se reconhece a partir de outro: um objeto ou outro sujeito. Portanto, para se reconhecerem mutuamente, ambos o sujeito e o Outro, desejam um ao outro, e negam um ao outro em uma relação de poder e dominação. É na chamada dialética do senhor e do escravo que tal fato ilumina-se. O sujeito é assim movido pelo desejo de Outro, pelo desejo de reconhecimento. Este é o processo identitário, em que o sujeito busca em outro o conhecimento de si para se afirmar como sujeito que *é*, mas que só *é* na medida em que nega o outro. O Outro lhe serve na medida em que lhe aparece enquanto outro que também é sujeito, mas ao refletir este outro, o sujeito nega-o enquanto tal, para poder afirmar-se enquanto tal, enquanto consciência de si. Portanto o sujeito para reconhecer-se

<sup>103</sup> Esta questão tem sido objeto de crítica da parte de alguns. Entretanto, Butler não é a primeira a fazer isso. Giovanni Gentili, em em 1920, usou e abusou do termo sujeito numa referência direta a *Fenomenologia do Espírito* de Hegel. (ABBAGNANO)

enquanto tal passa necessariamente por uma relação de alteridade e de poder que o outro exerce sobre o sujeito.

Os efeitos dessa dominação na formação da consciência-de-si, tornada em consciência infeliz, baseada na Fenomenologia do Espírito de Hegel, que estruturam como o sujeito aí mesmo se constitui, serão melhor desenvolvidos no texto de Judith Butler de 1997, *A vida psíquica do poder*. Nessa relação de poder e dominação o sujeito é paradoxalmente subordinado às normas que ao mesmo tempo são subjetivadoras (BUTLER, 2017, p.51).

Se por um lado as preocupações de Butler permanecem com questões hegelianas, por outro lado, já em *Problemas de Gênero*, publicado em 1990, parece ficar claro que Butler ampliará esta concepção da constituição do sujeito pela dialética hegeliana, para uma perspectiva mais foucautiana, na medida em que considera a abordagem de Foucault sobre o poder enquanto produtor do sujeito.<sup>104</sup> E isso fica cada vez mais evidente nos textos publicados nos anos seguintes.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Ao tratar da relação entre sujeito e poder que produz o sujeito, o texto e o empenho de Judith Butler é um empreendimento político. Fundamentando em como o sujeito se constitui ou é constituído no mundo a partir do Outro, Butler denuncia os mecanismos de controle e de poder que são responsáveis nesta constituição e ao mesmo tempo, por enquadrarem quem são os sujeitos de direito que merecem viver, que são dignos de luto<sup>105</sup>, e que portanto possuem reconhecimento. Ler Judith Butler demanda movimentar uma série de conceitos e abordagens filosóficas, psicanalíticas e antropológicas e fazê-las balançar todas em torno de seus próprios pressupostos. Estes, que por cristalizarem identidades, são negados e mascarados do fato de que são construtos sociais criados a partir da conveniência de certa organização e administração dos corpos. Neste sentido, as ciências humanas, o Direito e de maneira geral as áreas do conhecimento, estão comprometidos com esta visão essencializada e substantivada que determina quem é sujeito e quem não é, quais são os aceitáveis e quais não são. Surge assim a figura do “Abjeto” para utilizar um termo de Julia Kristeva, autora comentada por Butler, daquele que é negado ou não reconhecido enquanto sujeito de direito e que portanto deve ser expelido da sociedade: “O ‘abjeto’

<sup>104</sup> É o que parece sugerir quando ela diz no prefácio de *Gender Trouble* “Contudo, essa reviravolta dialética do poder não pôde reter minha atenção – embora outras o tenham feito seguramente. O poder parecia ser mais que uma permuta entre sujeitos ou uma relação de inversão constante entre um sujeito e um Outro; na verdade, o poder parecia operar na própria produção dessa estrutura binária em que se pensa o conceito de gênero.” (BUTLER, 2015, p.8). Além disso, toda a perspectiva de *Gender Trouble* faz o percurso de uma genealogia do gênero a partir de uma abordagem foucaultiana do poder não enquanto hierarquia, mas sim enquanto produtor de sujeitos e se se assujeitam a esse poder.

<sup>105</sup> Em *Quadros de guerra: Quando a vida é passível de luto?*, publicado em 2009, Butler escreveu uma antologia de artigos sobre a questão do enquadramento a que os sujeitos estão sujeitos para serem considerados dignos de viver, a partir da observação sobre a política neoimperialista perpetrada pelo governo George W. Bush. (BUTLER, Judith. *Quadros de guerra: Quando a vida é passível de luto*. Tradução de Sérgio Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.) Tal conceituação remete a *biopolítica* desenvolvida por Foucault na qual a administração governamental da população tinha o objetivo de “fazer morrer, deixar viver” e “fazer viver, deixar morrer”. (FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo, Martins Fontes, 1999.)

designa aquilo que foi expelido do corpo, descartado como excremento, tornado literalmente ‘Outro’” (BUTLER, 2015, p.230).

Desta forma, a leitura dos textos de Judith Butler não apenas demanda esforço intelectual, articulação com os muitos autores aos quais faz referência, como também demanda coragem posto que desafia crenças estabelecidas e enraizadas nas próprias identidades dos sujeitos. Neste sentido a leitura de Butler pode ser causa de muitos problemas. Mas como diz a própria autora no prefácio de se *Problemas de Gênero* “problemas são inevitáveis e nossa incumbência é descobrir a melhor maneira de criá-los, a melhor maneira de tê-los” (BUTLER, 2015, p. 7). Seria Butler um risco? Um perigo? Mas para quem? Talvez ela mesma não. Mas a sua teoria certamente incomoda aqueles que desejam que os poderes se conservem como estão. Trata-se antes de uma crítica aos que desejam continuar negando direitos às mulheres, LGBT’s, negros, refugiados, palestinos, etc. Crítica aos que desejam continuar mascarando os seus pressupostos frágeis construídos sobre o sujeito de direito, como se fosse uma identidade definitiva e predeterminada.

Não é nenhuma coincidência o fato de Butler ser responsável pela cátedra de Hannah Arendt na Universidade da Califórnia, Berkeley, em que leciona, filósofa com a qual guarda muitas semelhanças: judia, mulher, filósofa política e residente nos Estados Unidos e que deu grande importância para a questão da ação política (Lembremos do texto de Arendt *A Condição Humana*). E os textos de Judith Butler, além de filosóficos, são eminentemente políticos, posto que mostram a importância da ação como constitutiva de sujeitos. A conclusão de *Problemas de Gênero* dedica-se precisamente ao tema da ação. Mais do que um livro sobre liberdade de mudanças de gênero, é um texto de política que pretende não a mera libertação para meramente se performar gêneros, mas que pretende mostrar que é pela ação que sujeitos se constituem, ainda que dentro de “cenos interpelativas”, para utilizarmos uma linguagem althusseriana apropriada pela filósofa americana.

Daí a importância e a continuidade que Butler faz do trabalho de Foucault no que se refere a estética da existência, onde Foucault coloca que é ali mesmo onde o sujeito é sujeitado, é que se forma e se constitui e pode fazer a crítica de si mesmo, ainda que dentro desta mesma relação de poder que se exerce sobre ele, é aí mesmo que o sujeito cria sua estética de existência. Já o disse, Foucault, “onde há poder, há resistência”. Para Butler, semelhantemente. Não se trata de uma promessa libertária. O poder captura as resistências. Foucault bem o sabia e Butler também. Mas ainda que sujeitos sujeitados, é preciso ampliar os sentidos de “sujeito de direito”, desenraizá-lo ao máximo e continuamente das fixações das leis, especialmente quando elas possuem um caráter que exclui certos sujeitos de seus enquadramentos. É isto o que está em jogo neste momento político em que alguns sujeitos advogam ter mais direitos do que outros sujeitos porque estão enquadrados em identidades aceitáveis e coerentes com seus corpos, porque tais corpos seriam determinantes para as identidades que assumiram. Os que não se enquadram não seriam sujeitos, mas abjetos, prontos para serem expelidos da sociedade dos “verdadeiros” sujeitos de direito. Talvez o que falte aos perseguidores de Butler não seja inteligência para ler seus textos, mas

simplesmente desinteresse, por causa da consequência que traz ao ter que rever privilégios, dos quais certamente não querem abrir mão. O trabalho de Butler não é eliminar as crenças religiosas judaico-cristãs, nem tampouco negar a biologia dos sexos. O que está em jogo para Butler é que as noções e conceitos que temos sobre esses “entes” ficcionais são precários e temporais, politicamente comprometidos.

## Referências

- BUTLER, Judith. *A vida psíquica do poder: Teorias da sujeição*. Tradução Rogério Bettonni. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- \_\_\_\_\_. *Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- \_\_\_\_\_. *Sujetos del deseo. Reflexiones hegelianas en la Francia del siglo XX*. Traducción de Elena Luján Odriozola – 1ª ed. – Buenos Aires: Amorrortu, 2012.
- CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault*. Tradução Ingrid Müller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Valter Omar Kohan. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Tradução Eduardo Jardim e Roberto Machado. 4 ed. Rio de Janeiro: Nau, 2013.
- \_\_\_\_\_. *História da Sexualidade 2: O uso dos prazeres*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- LOPES, Guacira Lopes (org.). *Pedagogias da sexualidade*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LUDWIG, Ralf. *Fenomenologia do Espírito: Uma chave de leitura*. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- SALIH, Sara. *Judith Butler e a Teoria Queer*. Tradução e notas de Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- SARTRE, Jean-Paul. *O Existencialismo é um humanismo*. Tradução de João Batista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- SINNERBRINK, Robert. *Hegelianismo*. Tradução de Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- TORRANO, Luísa Helena. *O Campo da ambivalência: Poder, sujeito, linguagem e o legado de Michel Foucault na filosofia de Judith Butler*. 2010. 134f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- PRINS, Baukje e MEIJER, Irene Costeira. *Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler*. Tradução de Susana Bornéo Funck. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 155-167, 2002. Acessado pelo link: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11634.pdf> em 11/03/2018.

# ARTIGOS

# LIVRES

# A CONCEPÇÃO E AS CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS DE JOÃO AMÓS COMÊNIO (*COMENIUS*)

Jeronimo de Oliveira Lombardo<sup>106</sup>

## RESUMO

Este artigo, em linhas gerais, tem como objetivo expor o pensamento pedagógico de João Amós Comênio. O educador tcheco procurou sintetizar as vertentes educacionais existentes em sua época. Seus escritos, principalmente a *Didática Magna*, sua obra prima, contribuíram para a percepção dos docentes acerca das metodologias empregadas no processo de ensino-aprendizagem, fundando, assim, a Didática Moderna. O autor foi influenciado, sobretudo devido à própria experiência de vida, pela educação humanística e pela educação religiosa-protestante. Comênio foi um crítico contundente às instituições escolares do seu tempo, propondo um novo ideário político-social de educação, como a universalização do ensino e a não distinção entre os sexos e classes sociais, algo implementado mais tarde, somente no séc. XVIII, dentro do contexto europeu, pelos pensadores iluministas e revolucionários franceses.

**Palavras-chave:** Didática Magna; Pedagogia Moderna; Educação Protestante; História da Educação.

## ABSTRACT

This article, in general, aims to expose the pedagogical thinking of João Amós Comênio. The Czech educator sought to synthesize the educational aspects existing in his time. His writings, especially *Didática Magna*, his masterpiece, contributed to the perception of professor about the methodologies used in the teaching-learning process, thus founding Modern Didactic. The author was influenced, above all his own life experience, humanistic education and religious-Protestant education. Comênio was a bruising critic to the school institutions of his time, proposing a new political-social ideology of education, such as the universalization of teaching and the non-distinction between genders and social classes, something implemented later, only in the 18<sup>th</sup> century, within the European context by enlightenment thinkers and French revolutionaries.

**Keywords:** *Didática Magna*; Modern Pedagogy; Protestant Education; History Education.

## VIDA E OBRA DE JOÃO AMÓS COMÊNIO

João Amós Comênio nasceu na cidade de Nivnice, em 1592, Reino da Boêmia. A sua família pertencia a comunidade religiosa dos Irmãos Morávios, a qual influenciou diretamente na educação dele e de seus irmãos: uma educação baseada na piedade e na rigidez (CAMBI, 1999, p. 284). Aconteceu que Comênio ficou órfão aos doze anos de idade, fazendo com que ele aprendesse o latim mais tardiamente, somente a partir dos seus dezesseis anos. Com os Morávios, o pedagogo teve uma sólida formação teológica protestante. Foi educado sem carinho, sobretudo em uma época que as crianças eram

---

<sup>106</sup> Licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário Assunção (UNIFAI) e graduando em Pedagogia por este mesmo Centro Universitário.

consideradas “pequenos adultos”, sendo o sentimento relativo à infância uma construção posterior da burguesia no séc. XVII (ARIÈS, 1981, p. 70).

Ajudou na reforma da escola de Prerau, onde empreendeu diversas reformas. Foi pastor da sua comunidade local. Perdeu sua família, mulher e filhos na guerra religiosa entre os países da Europa, conhecida como a Guerra dos Trinta Anos (1618-1648) (MANACORDA, 2010, p. 269). Fugiu para diversos países, sendo na Polônia o início e a entrega à atividade educativa e pedagógica. Na Alemanha aprimorou seus conhecimentos em astronomia e matemática. Morreu em Amsterdã, nos Países Baixos, em 1670 (LUZURIAGA, 1984, p. 138-139).

As principais obras, que segundo Manacorda (2010, p. 269) “sintetiza o velho e o novo da pedagogia.”, foram:

*O Pórtico das Línguas* (1631): obra que inovou o ensino das línguas por um novo método de ensino, isto é, por meio da associação de figuras com idioma a ser aprendido.

*A Escola da Infância* (1632): escritos em que Comênio apresenta, de forma mais detalhada, o modo de proceder na educação da primeira fase da vida humana (0 aos 6/7 anos). A primeira escola não é uma instituição fora do seio familiar, mas o próprio regaço da mãe que acolhe a sua prole (COMENIUS, 2011, p. 26).

*Didática Magna ou Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos* (1649): sua principal obra que foi escrita inicialmente em tcheco e posteriormente traduzida para o latim. Livro no qual funda a ciência didática com o intuito de facilitar as relações de ensino-aprendizagem.

## **A OPERA MAGNA DE COMÊNIO: A DIDÁTICA MAGNA – O QUE É DIDÁTICA?**

Nas palavras de Comênio:

Didática significa arte de ensinar. (...) Nós ousamos prometer uma *Didática Magna*, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar rapidamente, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar solidamente, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução. (...) (COMÊNIO, 1976, p. 45-47).

A Didática é arte ou técnica de ensinar tudo a todos, isto é, o ensino por meio do fundamento de todas as coisas, conforme as ciências disponíveis, sendo a verdade apresentada por meio dos exemplos. O pedagogo propõe o caminho dos estudos para se colocar em prática e por níveis definidos. A ciência Didática é o processo que envolve o ensino e a aprendizagem de forma mais fácil e rápida. Por isso, o estudo deve envolver o aluno, atraí-lo, fazer com que ele aprenda com prazer, como o brincar.

O método, de Comênio, possui alguns pressupostos: começar desde cedo, quando a semente ainda está sendo lançada; do geral para o específico (particular); do fácil para o mais difícil; não

sobrecarregar o aprendiz em nada, ou seja, fazer uma coisa por vez e gradativamente. E o mais importante de tudo: através do útil, visando sempre a utilidade (MANACORDA, 2010, p. 270). “As crianças adoram estar ocupadas com alguma coisa porque seu sangue jovem não pode ficar quieto, portanto, em vez de refreá-los, é preciso providenciar para que sempre estejam fazendo alguma coisa (COMENIUS, 2011, p. 43).

Quanto a este ponto concorda com a posição teórica da Francis Bacon (1561-1626), o qual apregoava o domínio do homem sobre a natureza, por meio da experiência, o intelecto visa sempre ao prático-útil:

*II* - Nem a mão nua nem o intelecto, deixados a si mesmos, logram muito. Todos os feitos se cumprem com instrumentos e recursos auxiliares, de que dependem, em igual medida, tanto o intelecto quanto as mãos. Assim como os instrumentos mecânicos regulam e ampliam o movimento das mãos, os da mente aguçam o intelecto e o precavêm. *III*- Ciência e poder do homem coincidem, uma vez que, sendo a causa ignorada, frustra-se o efeito. Pois a natureza não se vence, se não quando se lhe obedece. E o que à contemplação apresenta-se como causa é regra na prática. *Aforismos II e III* (BACON, 1988, p. 13).

A *Didática Magna*, em seus 33 capítulos, divide-se em alguns temas: o fundamento da educação do homem, baseando-se na cosmovisão teológica protestante. Como apresenta Cambi (1999, p. 286): “A concepção pedagógica de Comenius baseia-se num profundo ideal religioso que concebe o homem e a natureza como manifestações de um preciso desígnio divino. (...) Deus está no centro do mundo e da própria vida do homem.”; os princípios da didática geral, explicando como o método deve ser aplicado em todos os casos; os princípios da didática específica, ou seja, de que forma ensinam-se as ciências, as artes e as línguas; e por fim, de que maneira a escola deve estar organizada (GOMES, 1966, p. 33).

## OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO E SUA DIMENSÃO POLÍTICO-SOCIAL

Para Comênio, o fundamento da educação está em preparar nesta vida a existência futura, a vida que virá. Defende Cambi (1999, p. 286) que a pedagogia do pensador tcheco é: “caracterizada por uma forte tensão mística que sublinha seu caráter ético-religioso e a decidida conotação utópica: a educação neste quadro é a criação de um modelo universal de “homem virtuoso”, ao qual é confiada a reforma geral da sociedade e dos costumes.”. A formação deve visar ao corpo e à alma, entretanto, sem deixar de lado o caráter político e social da educação:

Se, portanto, queremos Igrejas e Estados bem ordenados e florescentes e boas administrações, primeiro que tudo ordenemos verdadeiras e vivas oficinas de homens e viveiros eclesiásticos, políticos e económicos. Assim facilmente atingiremos o nosso objetivo; doutro modo, nunca o atingiremos. (COMÊNIO, 1976, p. 71).

Segundo o educador, três são os atributos necessários para uma boa educação: a instrução, os bons costumes e a piedade.

A instrução é necessária ao ser humano, uma vez que este não possui limites para o conhecimento. É imperativo ao humano o trabalho (fazer), por isso, o saber é importante. O saber é o pressuposto para todas as ações humanas, não sendo um conhecimento qualquer, é um saber-fazer, o possuir de aptidões e de habilidades. O homem deve conhecer, experimentar e executar: “Aprendemos para saber coisas, para fazer coisas e para falar coisas.” (COMENIUS, 2011, p. 18). A verdadeira educação torna o homem menos bruto; sendo assim, a cultura é necessária a todos, sem distinção de sexo ou patamar social. A escola violenta não cumpre com o seu papel educativo, por isso a sua famigerada frase: “O homem possui a necessidade de ser formado para que se torne homem” (COMÊNIO, 1976, p. 119).

Para o pedagogo, de nada adianta o saber sem os bons costumes. Os bons costumes, por vezes, também é chamado por ele de virtude ou moral, e eles consistem na prática da honestidade para com os outros, no ensinar e no cumprir o que é dito, em dar a cada um o que lhe pertence<sup>107</sup>, isto é, concretizar a justiça nas próprias ações. Uma pessoa bem-educada possui a moderação ao comer e ao beber, sabe conter-se no falar e no vestir (asseio), nutre grande respeito pelos superiores e aos mais velhos (cortesia). Tudo isso está ao serviço da boa vivência, para a harmonia das relações humanas.

A educação está condicionada à fé e aos valores cristãos, porém não está determinada a instituição religiosa. O educar necessita estar alicerçado em valores universais. A piedade é o amor e a veneração que o homem tem por Deus, sobretudo porque a alma está ligada ao ser supremo, em uma relação íntima de reconhecimento entre criador e criatura (COMÊNIO, 1976, p. 95).

Outros pensadores e teorias em voga, que revolucionaram os paradigmas da Modernidade, influenciaram diretamente o pensamento pedagógico comeniano, como a gradação do simples ao complexo na metodologia e investigação científica proposta em uma das regras do *Discurso do Método* (1637), de René Descartes (1596-1650):

O terceiro, o de conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir, pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e supondo mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros. E o último, o de fazer em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais, que eu tivesse a certeza de nada omitir (DESCARTES, 1983, p. 38).

## AS CRÍTICAS DE COMÊNIO ÀS ESCOLAS DA SUA ÉPOCA

<sup>107</sup> Máxima advinda do Aristotelismo, a partir das concepções de justiça apresentadas na *Ética a Nicômaco* (séc. IV a. C.), mais precisamente no *Livro V*, muito divulgada no período Medieval pela Patrística e pela Escolástica. Para mais, consulte-se: ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Trad. Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984 (Coleção *Os Pensadores*).

Dentro da perspectiva da História da Educação, Comênio está situado no contexto da Reforma Protestante, a qual estava ocorrendo, na Europa, desde o séc. XVI (em 1517, o ano da Reforma pelos luteranos). A reforma religiosa não ocorreu somente no âmbito religioso-institucional, mas também no processo educacional, uma vez que os protestantes fizeram oposição aos valores católicos e medievais. Por isso, o modo de organizar as instituições escolares nos países que aderiram ao movimento religioso reformista passou por profundas modificações (CAMBI, 1999, p. 247).

As escolas, segundo Comênio, precisavam de reformas, porque não estavam cumprindo com as suas funções, portanto, haveria a necessidade de uma nova configuração escolar. O pensador se opôs ferozmente à humilhação imposta pelos adultos às crianças, ao barulho das escolas, às distrações desnecessárias, de modo que a má educação é levada para a vida inteira, sendo mais complicado “desensinar” ou desfazer o mal feito (COMÊNIO, 1976, p. 164).

O pedagogo criticava a fundação de escolas distantes, somente para os ricos, deixando à margem os pobres inteligentes. As escolas mais espantavam do que acolhiam; por isso, muitos preferiam ao ofício do que frequentar as torturas das escolas. Os que permaneciam na escola, o faziam por vergonha ou prestígio, sem base moral e com vaidades mundanas (COMÊNIO, 1976, p. 158).

Ele possuía aversão ao método escolástico-medieval, ao puro decorar, ao ensino do latim antes da língua materna, com palavras ocas, sem sentido, não reais e desvinculadas da prática (COMÊNIO, 1976, p. 159).

A instituição escolar deve se ater ao cultivo da inteligência e das artes, ao aperfeiçoamento das línguas, à formação dos bons costumes, e principalmente ao culto interior a Deus. Uma verdadeira oficina de homens (LUZURIAGA, 1984, p.140). O pedagogo concorda com Lutero quando este emite o desejo de que houvessem escolas em todos os lugares e para ambos os sexos (COMÊNIO, 1976, p. 156).

## A ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS

Na *Didática Magna*, Comênio não só questionou a organização das escolas de sua época, assim como, também, propôs a reforma das mesmas. Em todos os níveis aprende-se o mesmo, mas em graus diversos, conforme a idade. Para ele, há a possibilidade de ensinar todos os campos do saber desde cedo, indo ao encontro das ideias de Descartes.

A escola da infância ou do regaço maternal (0 aos 6/7 anos): necessitam-se exercitar os cinco sentidos (sentidos externos) no conhecimento dos objetos. O ensino ocorre em todas as casas. A fase mais importante, na qual se planta para colher mais tarde. Deve-se plantar e instruir para a utilidade: “Portanto, o homem deve ser formado desde os primeiros momentos do desenvolvimento de seu corpo e de sua alma, para que essa formação permaneça durante toda a sua vida.” (COMENIUS, 2011, p. 15).

Tudo o que for ensinar deve ser possível apontar com o dedo, considerando que cada criança possui tempo e ritmo diferentes. Comênio foi o primeiro a defender a ideia de colocar um livrinho de

imagens nas mãos da própria criança, para que, assim, ela exercitasse os sentidos a partir do mais fácil, principalmente a visão.

A escola da língua nacional ou vernácula, escola primária, a puerícia (7 aos 12 anos): devem-se exercitar os cinco sentidos (sentidos externos), a imaginação e a memória. Serão valorizadas as mãos, a língua, o ler, o escrever, o pintar, o cantar, o contar, o medir, o pesar, ou seja, imprimindo várias coisas na memória. O ensino ocorre em todas as comunas, vilas e a aldeias (LUZURIAGA, 1984, p. 140).

O ensino da língua materna, do próprio país, necessita ocorrer antes do latim, de modo que, quem não aprende a língua materna, muito menos aprenderá a estrangeira. A escola deve ser frequentada por ambos os sexos e o ensino deve ser em conjunto para formar a virtude (COMÊNIO, 1976, p. 334).

A instrução ocorre na prática e os livros escritos na língua materna, de início, nada de termos gregos ou latinos, mas livros lúdicos e agradáveis, adaptados para o espírito infantil. O professor deve ficar atento às aptidões e habilidades de cada educando, pois já lhe será perceptível perceber a inclinação para determinados ofícios (trabalho).

Na escola da língua latina ou ginásio (13 aos 18 anos): ensina-se a dialética, gramática, a retórica, as ciências, a língua latina e as artes. O aprendizado é mais teórico e mais aprofundado. O ensino ocorre em todas as cidades. É nesse período escolar que ocorre o ensino das Sete Artes liberais, o *Trivium*: a lógica (dialética), a retórica e a gramática; e o *Quadrivium*: a aritmética (matemática), a geometria, a música e a astronomia (COMÊNIO, 1976, p. 437).

Na Academia e nas viagens (19 aos 24 anos) formam-se a vontade de fazer, a conservação da harmonia, a teologia para a alma, a filosofia para a mente, a medicina e os bens exteriores. O primado está na formação dos doutores e futuros condutores, para que não falem dirigentes competentes. O ensino ocorre em todos os reinos e províncias importantes (COMÊNIO, 1976, p. 447).

Tudo isso visa ao ensino das partes mais elevadas e complementares de todas as ciências, para que sejam professores em todas as ciências, artes e línguas, formando eruditos que saibam comunicar todas as coisas. Que tenham o acesso a uma biblioteca vasta e de uso comum. Para a Academia são escolhidos os mais engenhosos, sendo que os demais irão para o comércio e profissões manuais.

Para testar as capacidades e habilidades, ao final, deve-se ter um exame público de admissão. Os graus de mestre e doutor são concedidos somente aos mais capacitados.

## **O LEGADO DO SABER-FAZER PEDAGÓGICO DE COMÊNIO PARA A CONTEMPORANEIDADE**

Para concluir, é notório perceber como as contribuições de Comênio ficaram para a posteridade. Um homem visionário que soube perceber o espírito de uma época em transformação como a Modernidade. Não fez somente críticas às instituições políticas, sociais, religiosas e escolares: ofereceu contribuições ao sintetizar as concepções educacionais do seu tempo. Pode-se considerar que a sua obra

prima, a *Didática Magna*, estruturou o currículo conforme os ritmos, tempos e espaços para o educando, sendo o precursor dos currículos atuais.

Antecipou, de certa maneira, pensadores modernos e contemporâneos, como Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que propôs as idades da vida em seu *Emílio ou Da Educação*<sup>108</sup> (1762), e Jean Piaget (1896-1980), o qual em *A Epistemologia Genética*<sup>109</sup> (1950) apresenta os estágios do desenvolvimento infantil.

Outra novidade do educador tcheco foi a valorização da língua materna (nacional), como identidade do próprio povo, ao elaborar um livreto de figuras às crianças, para que os idiomas se aprendessem a partir das coisas. Nesse caso, a recém invenção da imprensa (1430) por Gutenberg (1400-1468) colaborou para a empreitada do pedagogo.

Ele visou à prática como realização da vida humana (o trabalho) influenciado pelo proto capitalismo e pela teoria da indução de Francis Bacon, bem como por alguns aspectos do *Método* de Descartes. Manifestou-se contra a escola calcada na punição, na vaidade e no decorar do latim, estruturas escolares que foram rompidas apenas, recentemente, no séc. XX.

As ideias do pedagogo Comênio, para seu o período, são revolucionárias: uma escola universal em todas as localidades e para todos; sem a distinção de sexo, entre homens e mulheres; sem a distinção social, para nobres e plebeus, que fosse inclusiva aos mais necessitados. A universalização do ensino seria implementada formalmente, mesmo ainda com muitas restrições quanto ao real, somente depois dos ideários iluministas (séc. XVIII) e da Revolução Francesa (1789-1791), concepções que sobrevivem aos nossos dias.

## Referências

- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Trad. de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BACON, Francis. *Novum Organum ou Verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza*. Trad. de José Aluysio Reis de Andrade. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988 (Coleção *Os Pensadores*).
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Trad. de Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1999.
- COMÊNIO, João Amós. *Didática Magna ou Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Trad. de Joaquim Ferreira Gomes. 2. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1976 (Coleção *Textos Clássicos*).
- COMENIUS, Jan Amos. *A escola da infância*. Trad. de Wojciech Andrzej Kulesza. São Paulo: Unesp, 2011 (Coleção *Clássicos*).

<sup>108</sup> Para mais, consulte-se: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. Trad. de Roberto Leal Ferreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014 (Coleção *Biblioteca Universal*).

<sup>109</sup> Para mais, consulte-se: PIAGET, Jean. *A Epistemologia Genética*. Trad. de Nathanael C. Caixeiro. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Coleção *Os Pensadores*).

DESCARTES, René. *Discurso do Método*. Trad. de J. Guinsburg e Bento do Prado Júnior. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção *Os Pensadores*).

GOMES, Joaquim Ferreira. *Introdução à Didáctica Magna ou Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. 2. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1966 (Coleção *Textos Clássicos*).

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação e da Pedagogia*. Trad. de Luiz Damasco Penna e de J. B. Damasco Penna. 15. ed. São Paulo: Nacional, 1984 (Coleção *Atualidades Pedagógicas*).

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. Trad. de Gaetano Lo Monaco. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

# DO PRECONCEITO AO ESTIGMA: A DIFÍCIL INCLUSÃO DAS JUVENTUDE(S) NEGRAS NO AMBIENTE ESCOLAR NO SÉCULO XXI

Marlene Almeida de Ataíde<sup>110</sup>

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir sobre as dificuldades de inclusão enfrentadas pela juventude negra no ambiente escolar. Trata-se de uma revisão bibliográfica ancorada por estudos que se dedicam ao tema em apreço, pois a população negra vivencia desigualdades que vão sendo acumuladas nas suas experiências sociais, seja nos processos de escolarização ou mesmo no ambiente de trabalho. Além das desigualdades sociais e raciais aos jovens negros ainda lhes são imputados o preconceito e o estigma atribuídos pela sociedade. Nesta perspectiva, neste breve estudo engendra-se ainda uma reflexão sobre o papel que compete a escola, bem como da formação do corpo de educadores enquanto agentes responsáveis pela desconstrução do racismo, preconceito e estigma em que os jovens negros são os principais alvos.

**Palavras chave:** Juventude(s) negras. Preconceito. Estigma. Inclusão escolar.

## ABSTRACT

This article aims to discuss the difficulties of inclusion faced by black youth in the school environment. This is a literature review anchored by studies that are dedicated to the topic at hand, because the black population is experiencing inequalities that are being accumulated in their social experiences, whether in education or even in the environment of work. In addition to the social inequalities and racial to young black men are still charged the prejudice and stigma assigned by society. In this perspective, brief you nes leads to a reflection on the role that the school, as well as the formation of the body of educators as agents responsible for the deconstruction of racism, prejudice and stigma in which young people blacks are the main targets.

**Keywords:** Youth black (s). Prejudice. Stigma. School inclusion.

## I INTRODUÇÃO

Na perspectiva ideológica a inferioridade dos negros, foi uma invenção que no decorrer dos séculos perpassou tanto pelos europeus quanto pelas elites brasileiras e estes se ancoraram pelas teorias de caráter teológicas e/ou científicas, o que levava a população negra a viver sempre subalterna da

---

<sup>110</sup> Graduada em Serviço Social pela Faculdade Franciscana de Bragança Paulista SP (1979). Mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (2002). Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP, (2008). Tem experiência na área da Juventude, com ênfase para jovens autores de ato infracional. Docente do Curso de Serviço Social, Medicina e das Pós Graduações lato sensu em Residência Multiprofissional e Psicologia Social da Universidade Santo Amaro - UNISA/SP. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Diversidade - GEPD.

sociedade, e, para sobreviverem até hoje fazem arranjos estratégicos para exercer a sua cidadania. Esse processo por outro lado, criou a imagem negativa que o negro carrega na sociedade contemporânea ao fazer a daqueles que pertencem a raça negra serem considerados como os marginalizados, ou excluídos da sociedade brasileira, privando-os das chances de progredir tanto econômica quanto socialmente falando.

Por outro lado, não obstante o Brasil ser um país miscigenado, de acordo com Programa Brasil sem racismo (2002, p. 8) “[...] nascer negro ou negra está diretamente relacionado com a possibilidade de ser pobre” Têm-se ainda, que do ponto de vista histórico, econômico e social a sociedade brasileira teve seu desenvolvimento pelas mãos da escravidão. Em virtude da “abolição da escravatura em 1888”, deu início ao processo de mecanização da lavoura e ainda, a incipiente industrialização, nos primeiros anos do século XX, consolidando-se assim a situação de dominação e exclusão da mão-de-obra negra a sua própria sorte. O trabalhador negro foi mais uma vez condenado a ocupar o último estrato da pirâmide social, ou seja, nas grandes fazendas e indústrias privilegiavam o trabalhador europeu e reservavam aos escravos libertos e seus filhos a atividade braçal com a pior remuneração. A ignorância oficial, preservada durante séculos, contribuiu para consolidar a dívida social e política para com os negros e difundir a imagem equivocada de uma democracia racial (PROGRAMA BRASIL SEM RACISMO, 2002).

Para iluminar o conceito de racismo Santos (1980, p. 11), frisa que “racismo é um sistema que afirma superioridade de um grupo racial sobre outros” e essa relação de poder e dominação se acentuam nos países que um dia foram colônias de metrópoles europeias, criando assim o conceito de raça superior e raças inferiores.

Retomando a questão ideológica na obra denominada “*Aparelhos Ideológicos de Estado.*” Althusser (1985) avalia a escola enquanto um dos pares ideológicos do Estado, pois, reproduz a ideologia dominante e a sua função é na perspectiva de ocultar as diferenças de classes o que facilita a dominação de uma classe sobre outra. Por outro lado, referido autor considera que os dominantes estabelecem as condições para aqueles que são os dominados, ou seja, os trabalhadores, que na perspectiva da garantia de subsistência a família reproduzem a ideologia dominante imposta de maneira ideológica bem como repressiva pela elite. Portanto, “Numa primeira formulação direi: *toda ideologia interpreta os indivíduos concretos enquanto sujeitos concretos*, através do funcionamento da categoria de sujeito (ALTHUSSER, 1985, p. 96). (Grifos do autor).

No entanto, Michel Foucault na sua clássica obra “*Microfísica do poder*” em contraposição a ideologia formulada pelo pensamento Althusseriano traz que o conceito de ideologia apresenta três grandes desvantagens, a saber:

a) Em primeiro lugar, a noção de ideologia traz o inconveniente de ser considerada como fator secundário, nas determinações sociais, especificamente quando é considerada subordinada em relação indeterminação econômica, ou seja: “[...] a ideologia está em posição secundária com relação a alguma coisa que deve funcionar para ela como infraestrutura ou determinação econômica, material, etc.,” e para

tanto o autor fornece as razões ao alegar que a palavra ideologia não deve ser utilizada sem as devidas precauções (FOUCAULT, 1979, p. 7).

b) Segundo é de que a ideologia sempre se refere ao sujeito, do qual é preciso "livrar-se". A própria genealogia deve ser uma análise capaz de dar conta da constituição do sujeito na trama histórica, e isso requer que se abduca da noção do livre-arbítrio ou do sujeito transcendental, ao enfatizar que "Pois o que me incomoda nestas análises que privilegiam a ideologia é que sempre se supõe um sujeito humano, cujo modelo foi fornecido pela filosofia clássica, que seria dotado de uma consciência de que o poder viria se apoderar" (FOUCAULT, 1979, p. 148).

c) por último, ela (ideologia) termina sempre em oposição virtual ao que se determina como verdade.

[...] creio que o problema não é de se fazer a partilha entre o que num discurso revela da cientificidade e da verdade e o que revelaria de outra coisa, mas de ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior dos discursos que não são em si, nem verdadeiros nem falsos" (FOUCAULT, 1979, p. 8).

## II PRECONCEITO E ESTIGMA NO AMBIENTE ESCOLAR: VISITANDO A LITERATURA

Na visita à literatura, detecta-se a existência de inúmeros estudos que se dedicam sobre a questão do preconceito e do estigma no ambiente escolar. Em se tratando do Brasil, embora algumas medidas sejam adotadas na perspectiva de erradicá-los ainda nos deparamos com estas categorias ainda presentes no cotidiano escolar.

Por outro lado, observa-se que ainda são incipientes os estudos que se preocupam em problematizar a formação intercultural dos educadores que atuam nas escolas, sejam elas públicas ou privadas. Infere-se, assim que a formação dos professores deve estar sempre ancorada pela necessidade/importância de levar em consideração, em reconhecer as identidades culturais, bem como, os processos de integração entre as diferentes etnias que vivem no nosso país, bem como, suas demandas complexas, sejam de classes sociais, culturais, econômicas, religiosas, entre outros. Todas estas questões estão devidamente amparadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que no seu Art. 1º, dispõe "que todos os seres humanos nascem iguais em dignidade e direitos".

No Artigo 2º, ressalta que "Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, fortuna, nascimento ou outro estatuto".

Já a Constituição Federal de 1988, no seu Artigo 5º, dispõe "que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza". (BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, p. 11-12).

Além da nossa Carta Cidadã que preconiza a igualdade entre todos temos ainda, a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 que institui o Estatuto da Igualdade Racial e traz no seu Artigo 10 que

“Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica”

No seu Parágrafo Único preconiza que para efeito deste Estatuto, considera-se:

I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

II- desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;

III - desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais;

IV - população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam auto definição análoga;

V - políticas públicas: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais;

VI - ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades.

Não obstante o que preconizam as legislações em vigor (ZAMORA, 2001, p. 564) ressalta a seguinte questão:

[...] raça/racismo é capaz de desvelar muitas formas de exercício de poder opressivo é de favorecer nosso entendimento da sociedade e da subjetividade que produz. [...] O racismo consiste na ideia de que algumas raças são inferiores a outras, atribuindo desigualdades sociais, culturais, políticas, psicológicas, à “raça” e, portanto, legitimando as diferenças sociais a partir de supostas diferenças biológicas.

Porém, na medida em que há uma discriminação/preconceito no sistema escolar, preconceito este forjado por um juízo preconcebido, uma ideia antecipada, que se manifesta numa atitude discriminatória ante pessoas, crenças, sentimentos e tendências de comportamento, esses valores não comungam com o princípio de igualdade que do ponto de vista teórico deveria permear o sistema educativo tendo em vista que a educação se volta para a crença da igualdade de direitos. No entanto, a sua prática perpassa pelo viés da discriminação e em assim sendo, práticas sociais que regulam/controlam as ações e ainda, aquelas que organizam crenças não apenas são distintas, mas e também se ancoram em

princípios éticos opostos. Desta forma precisamos olhar a questão da racial a partir da análise de Candau (2003), ao asseverar que,

A questão racial não é exclusiva dos negros. Ela é da população brasileira. Não adianta apoiar e fortalecer a identidade das crianças negras, se a branca não repensar suas posições. Ninguém diz para o filho que deve discriminar o negro, mas a forma como se trata o empregado, as piadas, os ditos e outros gestos influem na educação. (CANDAU, 2003, p.29-30).

De acordo com Santos; Alves (2015, p.16) na discussão sobre “*Racismo e suas formas correlatas*” na medida em que define sobre a discriminação racial trazem que:

97

[...] a discriminação racial ou étnico-racial é toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objetivo anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada.

Frisam ainda que, a discriminação pode ocorrer de forma “direta ou indireta” ao sublinharem:

a) **Direta** - é simples de ser identificada, pois resulta de um comportamento que transparece por meio de atitudes de cunho negativo, como ofensas, xingamentos, segregação ou até mesmo violência física. Esses comportamentos são lançados em face da cor, atingindo diretamente a pessoa ofendida em seu âmago. [...] b) **Indireta** - forma de discriminação proveniente de um comportamento racista mascarado, que se dá por meio de atitudes com cunho discriminatório implícito. A discriminação racial surge de forma oculta nas normas, leis, políticas públicas, entre outras práticas cotidianas aparentemente desprovidas de qualquer aspecto discriminatório, mas que, por trás, possuem caráter extremamente racista. (SANTOS; ALVES, 2015, p.16) (grifo das autoras).

De acordo com Rodrigues (2003) a escola, enquanto uma instituição situada dentro da sociedade, tem o papel precípuo de combater a discriminação/preconceito, e não em reproduzir “estereótipos que rotulem para desqualificar grupos raciais e étnicos, sendo um espaço democrático onde todos possam ser iguais tendo os mesmos direitos”. No entanto, [...] a escola vem legitimando a exclusão racial e, sutilmente, violentando e destruindo sonhos, oportunidades de muitas crianças (RODRIGUES, 2003, p. 2).

Portanto, para superar o racismo no contexto escolar, se faz premente o reconhecimento do quão é complexa nas suas dimensões as questões que envolve a problemática social, cultural e étnica, e neste emaranhado de questões a escola tem uma função fundamental a desempenhar nesse processo. (CAVALEIRO, 2002). É nesta direção que Santos (2002, p. 102) esclarece que, as escolas na medida em que se tornam silenciadas perante as desigualdades raciais presentes no contexto social e que são vividas dentro do contexto escolar, “[...] estão gritando inferioridade, desrespeito, e desprezo para negros e indígenas e superioridade, respeito e valorização para os brancos”. Ou seja, na medida em que a escola adota uma atitude que vai na contramão das injustiças que são perpetradas por um etnocentrismo

européu, a mesma está negligenciando o seu papel precípua, e assim, contribuindo para a reprodução de um horizonte perverso de desigualdade racial, que afasta sobremaneira, os negros dos locais que deveriam servir para favorecer sentimentos de pertencimento e não uma condição de desiguais.

Por oportuno torna-se importante ressaltar que [...] o racismo é um sistema que afirma a superioridade de um grupo social sobre o outro” (SANTOS, 1948, p. 11). Desta forma, o Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA) (2008. p. 129) vem corroborar que,

No Brasil, não apenas os mais pobres frequentam escolas piores, mas, mesmo quando estão nas escolas que os menos pobres, têm maiores dificuldades em aprender e avançar dentro do sistema. Ou seja, a escola é incapaz de oferecer a eles um aprendizado razoável e é, assim, incapaz de reduzir a desigualdade herdada do país.

Importante ressaltar, ainda, que embora estejamos vivendo o século XXI, e não obstante alguns avanços e/ou transformações mesmo que tímidas na nossa sociedade, comumente nos depararmos com as categorias como: preconceito, racismo estigma que reproduzem a visão de homem e mundo e que se desdobram praticamente nas ações em todas as camadas da sociedade tendo em vista que é inerente ao homem social compreender e absorver exemplos vivenciados na sociedade em que esteja inserido (SAVAZZONI, 2015).

O preconceito e sua disposição em julgar os homens por causa da diferença; o racismo, com sua prepotência ideológica, que pretende tornar alguns superiores a outros; e a discriminação, conduta injusta por excelência, dão vazão a determinadas atitudes que conduzem ao desequilíbrio das relações humanas. Assim sendo, preconceito, racismo e discriminação exigem mais do que uma legislação que coíba sua prática e avanço. É necessário, sobretudo, que haja uma mudança de comportamento por parte da sociedade (SAVAZZONI, 2015, p. 42).

Embora o preconceito racial aconteça nos mais variados e distintos ambientes da sociedade em que vivemos, dentre estes destaca-se o ambiente escolar, que deveria ser o *locus* privilegiado na promoção da inclusão de todos os sujeitos crianças/jovens na transmissão de conhecimentos, por outro lado na medida em que não se utiliza de ferramentas necessária para combater este preconceito exacerbado o reproduz para que se perpetue na vida daqueles que ocupam este espaço que está para além da dimensão escolar, mas, e também para o futuro, ou seja para a construção de uma carreira promissora, ou seja,

Preconceito racial é uma disposição desfavorável (ou atitude), culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se tem como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece (NOGUEIRA, 1985, p. 78).

De acordo com Henriques (2001, p. 2) “A intensa desigualdade racial brasileira, associada a formas usualmente sutis de discriminação racial, impede o desenvolvimento das potencialidades e o progresso social da população negra.

Na sua análise Zamora (2001, p. 568) corrobora que “Se os negros são a maioria do país, supostamente deveriam ter a mesma equivalência em termos de acesso a direitos sociais. Contudo, a ‘parte negra’ concentra dados iníquos em relação à branca, formando, na prática, dois países”. Neste país “A desigualdade social tem cor”. Ela deriva, principalmente, “da forte concentração de renda no segmento mais rico da sociedade [...]. Os negros frequentam a riqueza do país, mas são participantes minoritários. Os brancos são mais ricos e mais desiguais. Os negros, mais iguais e mais pobres” (HENRIQUES, 2001; apud ZAMORA, 2001, p. 568).

A despeito dos avanços que a sociedade brasileira tem alcançado no campo do combate à discriminação, persiste essa exclusão quando se fala em maiores salários e qualificação profissional, pois,

[...] as distâncias que separam negros de brancos, nos campos da educação, do mercado de trabalho ou da justiça, entre outros, são resultado não somente de discriminação ocorrida no passado, da herança do período escravista, mas também de um processo ativo de preconceitos e estereótipos raciais que legitimam, diuturnamente, procedimentos discriminatórios. As consequências da permanência das desigualdades raciais são dramáticas para a sociedade brasileira (BENTO; BEGHIN, 2005, p. 195).

Além das categorias mencionadas anteriormente, tem-se ainda, a problemática do estigma, categoria de domínio do cientista social Erving Goffman, cujo autor assevera que é a “sociedade” quem estabelece os meios de categorizar as pessoas os atributos que consideram como comuns ou naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Frisa que os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. (GOFFMAN, 1988). No *paper* em questão essa probabilidade pode ser direcionada para as juventudes negras que se encontram ocupando espaços de socialização secundária, a exemplo da escola e lá são estigmatizados por grupos que frequentam o mesmo ambiente.

O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem horroroso nem desonroso (GOFFMAN, 1978, p. 13).

Desta forma, a presença do estranho à nossa frente, sugerindo que pode surgir evidências de que ele possui um atributo que tende a torna-lo diferente de outros, ou seja, numa categoria em que pudesse ser - incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável - num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, quando esse “estranho” se apresenta desta forma deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal

característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande - algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem - e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real. (GOFFMAN, 1978). Nesta direção, para Goffman (1978) ser diferente torna-se um defeito, motivo que afasta o indivíduo do modelo pleno de humanidade.

### III JUVENTUDES NEGRAS E A ESCOLA: ESPAÇO DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?

A pesquisa realizada pela *Agenda Juventude Brasil*, da Secretaria Nacional de Juventude – SNJ, concluiu que o Brasil possuía em 2010 cerca de 51,3 milhões de jovens entre 15 e 29 anos (IBGE – Censo Demográfico 2010). Este número equivalia, à época, a cerca de ¼ da população brasileira (BRASIL, 2014, p.16).

Os negros são a maioria da população brasileira – 52,9% –, segundo dados do IBGE de 2014. Apesar de ser maioria, essa parcela da população ganha menos da média do país, que é de 1.012,25 reais. A média de renda familiar per capita é de 753,69 reais entre os pretos, e 729,50 reais, entre os pardos. Os brancos têm renda média de 1.334,30 reais.

De acordo com o Censo 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), negras e negros constituem mais da metade da população brasileira (50,7%). Dados mais recentes apontam que, em 2015, 53,9% das pessoas declararam-se de cor ou raça preta ou parda.

Portanto, tratar da temática juventude(s) envolve um pensamento ampliado para contextualizar de qual juventude(s) estamos falando de maneira a não correr o risco de generalizá-las. Neste estudo considera-se a perspectiva histórica, social e cultural para definir o jovem como sujeito pertencente à categoria juventude.

Na contemporaneidade autores como Novaes (1998), Carrano (2000), Castro; Abramovay, (2002), Abramo, (2005), empregam a palavra “juventudes” no plural para destacar que, ao mencionar sobre o segmento jovem se faz premente o reconhecimento de que estes se constituem numa realidade plural e diversificada, pois essa categoria perpassa pelas questões que envolvem classe social, raça, etnia, cultura, sexualidade, religiosidade, etc., e , deve ser levado em conta o contexto histórico, social, econômico e cultural que os diferenciam.

A juventude segundo Dayrell (2003) não se reduz a um momento de transição, a um tempo de prazer e de expressão de comportamentos exóticos e nem tampouco se restringe a uma fase de crise dominada por conflitos com a auto-estima e/ou personalidade. O autor frisa que, não obstante seja uma tarefa fácil construir uma definição da categoria juventude infere que os critérios que a constituem são históricos, sociais e culturais, que ao mesmo tempo, deve ser compreendida como uma condição social e um tipo de representação. Essa compreensão poderá ampliar a nossa visão sobre esse importante tempo/ciclo da vida no que ele apresenta de universal – do ponto de vista do desenvolvimento físico e

mudanças psicológicas - e também de particular - nas suas variações e diversidade de condição social, de gênero, de raça, de valores, de localização geográfica, entre outros, conforme mencionado anteriormente.

Dayrell (2003) faz uma crítica aos rótulos recebidos pela juventude, pois na sua compreensão avalia que esse sujeito, naquele momento de sua vida, ou seja, numa fase ainda em desenvolvimento não é um protótipo de adulto, isto é, não deve ser compreendido como um suposto “vir a ser”, pois isso nega o momento presente. Outra impressão que perpassa no imaginários da sociedade se baseia numa perspectiva romantizada da juventude oriunda da década de 1960, que representava os jovens advindos da classe média e pertencerem ao movimento estudantil daquela quadra histórica. Se levarmos em consideração essa visão, a juventude é considerada sinônimo de liberdade, prazer e comportamentos exóticos, sendo marcada por experimentações, irresponsabilidades. Essa visão é fortalecida pelas grandes indústrias, pela mídia, pela moda com o intuito de convocar o público jovem.

A perspectiva de analisar a juventude pelo ângulo da área das ciências sociais que o concebe enquanto objeto de estudo, essa estreia ocorre por meio da Sociologia da Juventude que, na visão de Pais (1990) contribui para uma teoria sociológica que se vê cada vez mais relacionada pela necessidade de se romper com as representações que são dadas à categoria juventude(s). Nesta perspectiva, a juventude é apreendida como uma fase que só produz problemas, especialmente para aquelas gerações que a precedem, ao ressaltar que,

O interessante será justamente dar conta das possíveis diferentes discontinuidades e rupturas que marcam a transição dos jovens — ou, melhor, de determinados grupos sociais de jovens — para a vida adulta. Para dessas possíveis discontinuidades e rupturas dar conta torna-se, no entanto, necessário olhar a juventude não apenas como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada *fase de vida*, mas também como um conjunto social com atributos sociais que diferenciam os jovens; isto é, torna-se necessário passar do campo semântico da juventude que a toma como *unidade* para o campo semântico que a toma como *diversidade*. (PAIS, 1990, p. 151). (Grifos do autor).

Desta forma, Pais (1990) lembra, ainda das *diferenças sociais* (grifo do autor) que existem entre as juventudes, pois, a própria sociologia da juventude, hesita, entre duas tendências, quais sejam:

- a) Numa delas, a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada ‘fase da vida’, prevalecendo a busca dos aspectos mais uniformes e homogêneos que caracterizariam essa fase da vida— aspectos que fariam parte de uma ‘cultura juvenil’, específica, portanto, de um geração definida em termos etários;
- b) Noutra tendência, contudo, a juventude é tomada como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis, em função de diferentes pertenças de classe, diferentes situações económicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, etc. Nestoutro sentido, seria, de facto, um abuso de linguagem subsumir sob o mesmo conceito de *juventude* universos sociais que não têm entre si praticamente nada de comum (PAIS, 1990, p. 140) (Grifo do autor).

Nesta direção as juventudes não podem ser definidas de maneira única, nem estática, ao considerar que em cada tempo, ou em cada momento histórico, as gerações trazem marcas que lhes são próprias dentro do contexto social, e desta forma os sujeitos são influenciados pela sociedade em que vivem e, por isso, comportam-se, pensam e agem de maneira diferenciada. Portanto, a categoria juventude se apresenta como uma questão emergente no século XXI. No Brasil, temos o Estatuto da Juventude Lei nº 12.852/2013, que estabelece a Política Nacional de Juventude (PNJ), e considera jovem todo cidadão ou cidadã da faixa etária entre os 15 e os 29 anos.

No quesito em que diz respeito ao direito a educação traz a seguinte diretriz:

Art. 7º O jovem tem direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada.

§ 1º A educação básica será ministrada em língua portuguesa, assegurada aos jovens indígenas e de povos e comunidades tradicionais a utilização de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem.

§ 2º É dever do Estado oferecer aos jovens que não concluíram a educação básica programas na modalidade da educação de jovens e adultos, adaptados às necessidades e especificidades da juventude, inclusive no período noturno, ressalvada a legislação educacional específica.

§ 3º São assegurados aos jovens com surdez o uso e o ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, em todas as etapas e modalidades educacionais.

§ 4º É assegurada aos jovens com deficiência a inclusão no ensino regular em todos os níveis e modalidades educacionais, incluindo o atendimento educacional especializado, observada a acessibilidade a edificações, transportes, espaços, mobiliários, equipamentos, sistemas e meios de comunicação e assegurados os recursos de tecnologia assistida e adaptações necessárias a cada pessoa.

§ 5º A Política Nacional de Educação no Campo contemplará a ampliação da oferta de educação para os jovens do campo, em todos os níveis e modalidades educacionais.

Art. 8º O jovem tem direito à educação superior, em instituições públicas ou privadas, com variados graus de abrangência do saber ou especialização do conhecimento, observadas as regras de acesso de cada instituição.

§ 1º É assegurado aos jovens negros, indígenas e alunos oriundos da escola pública o acesso ao ensino superior nas instituições públicas por meio de políticas afirmativas, nos termos da lei.

§ 2º O poder público promoverá programas de expansão da oferta de educação superior nas instituições públicas, de financiamento estudantil e de bolsas de estudos nas instituições privadas, em especial para jovens com deficiência, negros, indígenas e alunos oriundos da escola pública.

Art. 9º O jovem tem direito à educação profissional e tecnológica, articulada com os diferentes níveis e modalidades de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, observada a legislação vigente.

Art. 10. É dever do Estado assegurar ao jovem com deficiência o atendimento educacional especializado gratuito, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Todavia as juventude(s) de quem se fala neste estudo, ou seja, aquelas que pertencem a raça negra, no Brasil é uma categoria formada sobretudo, por aquelas que residem nas periferias das médias e grandes cidades e cujo cotidiano dos jovens das camadas populares é assinalado pela inserção social

incompleta. Por isso, os jovens e suas famílias diligenciam parcela ponderável de suas forças e de suas energias na tentativa de superar a situação de exclusão a que são submetidos. Portanto,

[...] a escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial é de 2,3 anos. Apesar da escolaridade de brancos e negros crescer de forma contínua ao longo do século, a diferença de 2,3 anos de estudos entre jovens brancos e negros de 25 anos de idade é a mesma observada entre os pais desses jovens. E, de forma assustadoramente natural, 2,3 anos é a diferença entre os avós desses jovens. Além de elevado o padrão de discriminação racial expresso pelo diferencial na escolaridade entre brancos e negros, mantém-se perversamente estável entre as gerações (HENRIQUES, 2001, apud PASSOS, 2010 p. 1).

Nos seus estudos Passos (2010, p. 1) informa que os “Indicadores como anos de estudo, reprovação, evasão, distorção idade-série, o currículo escolar desenvolvido, o desempenho dos estudantes, a relação professor-aluno, a qualidade do equipamento escolar e sua localização, entre outros,” se traduzem em divulgar e mostrar nos últimos anos as disparidades que existem entre brancos e negros no acesso, permanência e conclusão dos percursos escolares (PASSOS, 2010). Sugere ainda que,

Isto que significa que as variáveis utilizadas nas análises dessas desvantagens escolares se ampliaram e com elas nossa possibilidade de melhor entender o fenômeno das desigualdades raciais na educação e os mecanismos escolares de discriminação existentes (PASSOS, 2010, p. 1).

Nesta direção tem-se que a ação educativa numa sociedade extremamente desigual perpassa enraizadamente pelas contradições sociais, apresentando uma dupla perspectiva. Por um lado, a educação funciona como importante instrumento de fortalecimento do poder dos grupos dominantes; e, por outro, a transformação da sociedade não se produz espontaneamente exigindo a participação da educação nas lutas diárias dos trabalhadores; daí o papel da educação como arma na luta contra a opressão, como instrumento moral e intelectual das classes dominadas.

De modo geral pode-se inferir que, atualmente a inclusão é cada vez mais limitada se considerarmos o modelo econômico e político que naturaliza e se incorpora ao cotidiano, e portanto, deve ser pensado sob a ótica da exclusão. Nesse sentido, ainda que existam as políticas sociais, essas são traçadas de maneira compensatória, focalizadas, assistenciais e de controle, que segundo Castel (1997, p. 28) “[...] corre o risco de se reduzir a um pronto socorro social, isto é, intervir aqui e ali para tentar reparar as rupturas do tecido social”, no entanto, sem intervir nas situações que nelas se manifestam. Disserta ainda que “A exclusão vem se impondo [...] para definir todas as modalidades de miséria do mundo: o desempregado de longa duração, o jovem da periferia, o sem domicílio fixo, etc, são excluídos. A questão da exclusão torna-se então a ‘questão social por excelência’ (CASTEL, 1997, p. 17-18).

Conforme ressaltam Bento; Beghin (2005) apud Matijascic; Silva (s/d. p.269),

[...] a juventude negra tem sido a principal vítima dos processos de violência e de precárias condições de acesso à escola e ao mercado de trabalho. Tal situação é potencializada por trajetórias de exclusão social marcadas pela discriminação racial, resultado de processos promovidos pelo medo e pela defesa de privilégios, centrais para estigmatizar estes jovens.

Desta forma, surge a seguinte indagação: onde está o lugar do negro na área da educação, ou respondendo a tal pergunta, é verdade que ele possui um lugar. De acordo com Bonilha; Soligo (2015, p. 76) esse lugar que eles (negros) deveriam ter enquanto espaço de pertencimento para desenvolverem habilidades e adquirir novos e significativos conhecimentos “Desde então, esse “*não-lugar*” foi sendo estigmatizado, marcado por estereótipos negativos e assim, legitimou-se a discriminação racial, mantida pelos benefícios simbólicos e materiais que a população branca obtém da desqualificação competitiva do grupo negro”. Ainda recorrendo as referidas autoras as mesmas enfatizam que “[...] O lugar social ocupado pelo negro na sociedade pode ser considerado como um “*não-lugar*”, daquele que é silenciado e apagado, nos diversos lugares em que o branco ocupa situação de destaque, de modo que o negro não seja reconhecido como um sujeito histórico, social e cultural” (BONILHA; SOLIGO, 2015, p. 76).

Este não lugar pode ser atribuído às juventudes negras no âmbito escolar, pois a escola é parte da esfera pública, e portanto, deve ser democrática, e neste mister deve agir como lugar que exercita a democracia, a liberdade e a justiça social, pois, enquanto uma instituição de ensino não se faz solitária na sociedade, ou apartidária e desobrigada dos atos e atitudes no que concerne aos sujeitos que dela participam.

A escola, como parte integrante dessa sociedade que se sabe preconceituosa e discriminadora, mas que reconhece que é hora de mudar, está comprometido com essa necessidade de mudança e precisa ser um espaço de aprendizagem onde as transformações devem começar a ocorrer de modo planejado e realizado coletivamente por todos os envolvidos, de modo consciente (LOPES, 2005, p. 189).

De acordo com Dayrell; Jesus (2016, p. 410) [...] para compreender as trajetórias escolares desses jovens, temos de levar em conta esses diferentes níveis de análise”. Para tanto os autores apresentaram uma pesquisa com os seguintes percentuais, ou seja,

Ao todo, 234 jovens participaram das entrevistas e/ou dos grupos focais. Desse total, 55,6% eram homens e 44,4%, mulheres. Perguntados pela sua cor/raça, 52,4% declararam-se pardos e 17,2%, pretos, o que perfaz um total de 69,6% de negros<sup>4</sup>. Do total de jovens, apenas 18,8% se declararam brancos. Além desses, 2,8% se declararam indígenas e 7,6%, amarelos.

Dados apresentados pelo UNICEF (2012), corroboram que a discriminação racial é um dos principais obstáculos enfrentados pelos jovens adolescentes brasileiros para ter garantido seu direito à educação. A pesquisa mostra que do total de excluídos da escola, a maioria é negra e parda. Essa

discriminação não se expressa apenas na dificuldade de acesso, mas também na continuidade da vida escolar, pois a média de anos de estudo da população negra é de 6,7 anos ante 8,4 da média da população branca. Essa desigualdade indica que as taxas de repetência e abandono escolar entre adolescentes negros são maiores que entre os brancos. Portanto, fica evidente que a discriminação racial interfere de forma significativa no rendimento escolar dos alunos do Ensino Fundamental e Médio (DAYRELL; JESUS, 2016, p. 410).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS: SEM FINALIZAR

Embora estejamos em plena comemoração dos 19 anos do jovem século XXI, não obstante as legislações existentes no nosso país, ainda nos deparamos com escolas que apresentam situações de estigmatizações, preconceitos e discriminações direcionadas aos jovens da raça negra o que os levam a interromperem seus estudos ou seja, excluídos dos espaços que deveriam proporcionar a inclusão para se sentirem acolhidos e pertencentes. Estes jovens na sua grande maioria são procedentes das periferias dos médio e grandes centros urbanos, onde as políticas públicas atuam sempre de costas para estes sujeitos sociais.

Esses jovens estão a necessitar de políticas públicas que incrementem um maior acesso à educação de qualidade; principalmente para as juventudes cujas trajetórias estão incompletas, ou seja, políticas afirmativas que permitam conciliar a vida familiar com o trabalho e a escola enquanto fatores fundamentais para garantir maiores probabilidades de trajetórias mais ativas para aqueles que almejam mudanças nas suas vidas. Neste mister uma maior atenção a ser dispensada às juventudes, torna-se essencial para este grupo, com vistas a romper com o circuito de reprodução de desigualdades históricas, que, não obstante as transformações da sociedade no século XXI estejam em curso ainda perduram no nosso país situações que remetem ao regime escravocrata, e os jovens negros podem ser considerados o grupo que apresenta maior vulnerabilidade em todos os aspectos das suas vidas.

Reverter as desigualdades em todos os sentidos faz parte do discurso corrente, e isto é fundamental na perspectiva da melhoria das condições de vida da população negra, para que possam sair do cenário das situações sociais perversas que se encontram a grande maioria, mas, que seja viabilizado um cenário de maior equidade e justiça social, suportes estes que alicerçam uma sociedade mais democrática.

É fato, o racismo é uma categoria que ainda se faz bastante presente na sociedade brasileira. A ocorrência do preconceito pode não ser tão explícito para um boa parte dos brasileiros, porém não significa a sua inexistência. Nesta direção, "[...] podem ter mudado os sistemas econômicos, as relações de trabalho e as formas de opressão, porem os negros continuam a ser ideologicamente definidos como inferiores" (VALENTE, 1996, p. 58).

Importante ressaltar neste estudo que os preconceitos se constroem socialmente, ou seja, se instituem na história, e vão se engendrando na sociedade quer seja do ponto de vista individual quanto coletivo no cotidiano. Assim, torna-se importante compreender como se torna fundamental que a escola promova espaços que possam ampliar as discussões sobre seus diferentes tipos, origens e consequências na vida do alunado da raça negra que são submetidos a esse tipo de injustiça social e tem como resultados a exclusão escolar que vai na contramão da inclusão.

## Referencias

- ABRAMO, Helena Wendel. *Condição juvenil no Brasil contemporâneo*. ABRAMO, Helena. Wendel. BRANCO, P. P. M. (Orgs.). *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 37-32.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- BENTO Maria Aparecida Silva; BEGHIN Nathalie. Juventude negra e exclusão radical. *Ipea*. Políticas sociais - acompanhamento e análise, 11/ago. 2005.
- BENTO, Tamyris Proença; BEGHIN, Ângela Fátima. A exclusão do aluno negro no sistema educacional brasileiro: uma discussão a respeito do 'não-lugar.' *Integración Académica en Psicología* Volumen 3. Número 7. 2015. Disponível em: <http://integracionacademica.org/attachments/article/87/07%20Exclusi%C3%B3n%20alumno%20negro%20-%20TProenca%20ASoligo.pdf> Acesso em: 27/abr./2019.
- BRASIL. *Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm) cesso em: 18/abr./2019.
- \_\_\_\_\_. *Presidência da República Casa Civil. Estatuto da Juventude. LEI Nº 12.852, DE 5 DE AGOSTO DE 2013*. Brasília: DF 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm) Aceso em 26/abr./2019.
- \_\_\_\_\_. *Agenda Juventude Brasil – Pesquisa Nacional sobre perfil e opinião dos jovens brasileiros 2013*. Secretaria Nacional de Juventude – SNJ, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <[https://issuu.com/participatorio/docs/agenda\\_juventude\\_brasil\\_-\\_pesquisa\\_](https://issuu.com/participatorio/docs/agenda_juventude_brasil_-_pesquisa_)>. Acesso em: 20/abr. 2019.
- \_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

- CANAU, Vera Lúcia. *Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CARRANO, Paulo Cesar. Juventudes: as identidades são múltiplas. *Movimento*. Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, 11-27.
- CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: BÓGUS, Lucia; et, al., (Orgs.). *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC, 2000.
- CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. *Por um novo paradigma do fazer políticas: de/para/com juventudes*. Brasília: UNESCO, 2002.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). *Racismo e anti racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2002.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM. Disponível em: <https://www.unidosparaosdireitoshumanos.com.pt/what-are-human-rights/universal-declaration-of-human-rights/articles-01-10.html> Acesso em 30/Mar./2019.
- DAYRELL, Juarez Tarcísio. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, Anped, n. 24, p.40-52, set/out/nov/dez, 2003.
- \_\_\_\_\_; JESUS, Rodrigo Ednilson de. *Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar*. *Educ. Soc., Campinas*, v. 37, nº. 135, p.407-423, abr.-jun., 2016.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- HENRQUES, R. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. *IPEA*, Rio de Janeiro, DF: 2001. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4061](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4061) Acesso em 19/abr./2019.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em: 15/abr./2019.
- LOPES, Vera Neusa. Racismo, Preconceito e Discriminação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília –DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- MATIJASCIC, Milko; SILVA, Tatiana Dias. *Jovens negros: panorama da situação social no Brasil segundo indicadores selecionados entre 1992 e 2012*. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro\\_dimensoes\\_miolo\\_cap09.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_dimensoes_miolo_cap09.pdf) Acesso em: 28/abr./2019.
- MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- NOGUEIRA, Oracy. *Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

NOVAES, Regina. Juventude: conflito e solidariedade. Rio de Janeiro: *ISER*. Comunicações do Iser nº 50, Ano 17, 1998.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. *Análise Social*, vol. XXV (105-106), 1990, 139-165.

PASSOS, Joana Célia dos. As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos. In: *Juventude Negra na EJA: os desafios de uma política pública*. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto\\_nacional\\_em/artigos/desigualdades\\_educacionais\\_eja.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/artigos/desigualdades_educacionais_eja.pdf) Acesso em: 27/abr./2019.

RODRIGUES, Dayse Berenguer. *Preconceito Racial: uma violência que influencia a democracia na escola*. In: *Revista Lato e Sensu*, Belém, v. 4, n. 1, p. 3-5, out, 2003.

SANTOS, Joel Rufino. *O que é racismo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. *A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: Alguns caminhos*. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). *Racismo e anti racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2002.

SANTOS, Gevanilda; ALVES, Sara. População negra. Camba, Salette Valesan. (Org.). *Coleção Caravana de Educação em Direitos Humanos Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR e Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais - Flacso Brasília 2015*

SAVAZZONI, Simone de Alcântara. Preconceito, racismo e discriminação. In: *Revista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito*, v. 12, n. 12, 2015.

VALENTE, Ana Lucia E.F. *Ser negro no Brasil hoje*. São Paulo: Moderna, 1996.

ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas. Desigualdade racial, racismo e seus efeitos *Fractal, Rev. Psicol.*, v. 24 – n. 3, p. 563-578, Set./Dez. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4915> Acesso em 19/abr./2019.

# ESTUDO APLICADO SOBRE O USO DE JOGOS EDUCATIVOS NO ENSAIO NA TABUADA

Daniela Emilena Santiago <sup>111</sup>

109

## RESUMO

O presente artigo teve como objetivo apresentar e analisar as possibilidades de integração entre as práticas pedagógicas no quinto ano do Ensino Fundamental e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) através de jogos educacionais no processo de ensino da tabuada. Trata-se de um estudo de campo com abordagem quantitativa, realizado com a intenção de apontar possibilidades do uso de tecnologias educacionais que ofereçam suporte didático pedagógico aos professores da rede pública municipal da Secretaria da Educação da cidade de Palmital. O jogo educativo foi escolhido dentre uma grande variedade de opções oferecidas na internet por se tratar de um jogo com acesso gratuito de fácil manuseio, dinâmico e colorido que apresenta a tabuada e desperta no aluno o interesse em resolver problemas brincando e aprendendo a utilizar a tabuada, dando mais segurança no desenvolvimento das atividades propostas. No estudo proposto foram aplicadas avaliações antes e depois da utilização do software. Os dados foram analisados de forma comparativa e estatística concluindo que o software proporcionou resultado satisfatório em alunos no sentido de construção do conhecimento sobre a tabuada.

**Palavras-chave:** Jogos Educativos, Matemática, Tabuada.

## ABSTRACT

This article aims to present and analyze the possibilities of integration between pedagogical practices in the fifth year of elementary school and the use of Information and Communication Technologies (ICT) through educational games in the process of teaching multiplication tables. This is a field study with a quantitative approach, with the intention of pointing out possibilities of the use of educational technologies that offer pedagogical didactic support to the teachers of the municipal public school of the Secretary of Education of the city of Palmital. The educational game was chosen from a wide variety of options offered on the Internet because it is a free game with easy access, dynamic and colorful that presents the multiplication table and arouses the student's interest in solving problems by playing and learning to use the multiplication table. , giving more security in the development of the proposed activities. In the proposed study, evaluations were applied before and after the use of the software. The data were analyzed comparatively and statistically concluding that the software provided satisfactory results in students in the construction of knowledge about the multiplication table.

**Keywords:** Educational Games, Math, Multiplication Table.

---

<sup>111</sup> Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina, especialização em Violência Doméstica contra crianças e adolescentes pela Universidade de São Paulo, Mestrado em Psicologia e em História pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho e atualmente cursa Doutorado em História pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita. Docente dos cursos de Pedagogia e Psicologia da UNIP, campus Assis.

## INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo está marcado por avanços significativos na comunicação, na área tecnológica, transformações científicas, de forma a afetar diretamente o cotidiano. Esse fato acentua a necessidade de incorporar novos métodos pedagógicos, mais atrativos para crianças e adolescentes. A prática pedagógica enfrenta o desafio de buscar novas estratégias de ensino para que o educando se aproprie de maneira satisfatória do conhecimento adquirido com as novas tecnologias (KOCH, 2013).

As tendências na Educação, Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) tem recebido destaque dado às contribuições que essas ferramentas podem oferecer aos processos de ensino e aprendizagem por meio de uma grande variedade de *softwares* e dispositivos. A utilização de tecnologias digitais tem sido algo presente em todas as áreas da sociedade contemporânea, como afirma Rankine (1987) e vem sendo utilizadas oportunizando o aprendizado de uma forma mais contextualizada com o cotidiano.

Testemunhar o desenvolvimento de uma capacidade até agora não imaginada de ampliar o intelecto humano. O homem tem uma capacidade singular de armazenar informação e utilizá-las para o seu progresso e bem estar. A tecnologia da sociedade de informação amplia esta capacidade humana, bem além de qualquer nível julgado possível a um quarto de século, colocando conhecimentos à disposição dos que necessitam, quando necessitam e onde quer que estejam. (RANKINE, 1987, p.292).

O processo de ensino aprendizagem da matemática trouxe vinculado consigo o ensino da tabuada, que é um instrumento didático-pedagógico imprescindível para a realização de cálculos matemáticos básicos de multiplicação e divisão. O contexto de ensino da matemática, assim como da tabuada nas escolas de ensino fundamental, vem sendo modificado com o passar do tempo, assim como as abordagens de ensino como, por exemplo a transição do Tradicionalismo para o Construtivismo (PEREIRA, 2016).

Desde a implantação do ensino utilizando o método tradicional até os tempos atuais, existiram alterações significativas no modo de ensinar a utilizar a tabuada, considerando o seu formato de apresentação e metodologia para o aprendizado das operações aritméticas (DANI e GUZZO, 2013).

O desafio é acompanhar os alunos do século XXI, imersos em uma acelerada propagação de informações e apropriação do conhecimento e em decorrência disso, os processos educacionais sofrem contínuas influências e mudanças, demandando métodos de ensino e aprendizagem cada vez mais atualizados (PEREIRA, 2017).

O que se entende por escola tradicional remete à forma de organização de grupo escolar, com salas de aula separadas de acordo com o nível de conhecimento do aluno (“adiantados” e “atrasados”), e

cuja transferência do conteúdo se dá de modo mecânico. Segundo Valente e Pinheiro (2013), não havia muito ou quase nenhum material didático que pudesse orientar a prática do professor com métodos diferenciados:

[...] numa ambiência onde o material didático era praticamente inexistente, sedimenta-se a memorização da Tábua de Pitágoras, pois através dela será possível obter e memorizar os resultados das multiplicações de números naturais. Trata-se de um dos raros dispositivos didáticos a ganhar lugar no ensino da Aritmética, do Cálculo, em tempos de inexistência de livros e materiais didáticos para os alunos. (VALENTE E PINHEIRO, 2013, p.6).

O surgimento da pedagogia moderna, amparada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, propõe que o ensino de matemática seja abordado de forma mais reflexiva e menos decorada. O professor deve desenvolver no aluno a habilidade de raciocínio lógico, e incentivar o uso inteligente de seus recursos, propondo soluções para os problemas do dia a dia, tanto na escola, quanto fora dela, tendo em vista que a resolução de problemas é um processo para se ter estratégia, e com isso promover o processo de matematização. A multiplicação significa adicionar quantidades iguais, e mediante essa concepção é que se justifica a representação com materiais manipuláveis que vêm consolidar a ideia multiplicativa da tabuada. Dessa maneira, há a possibilidade do aluno pensar em outras formas de resolução e se sinta mais motivado para novas descobertas (PEREIRA, 2016).

Autores, como Souza (2018), defende a necessidade de memorização da tabuada, pois é de muita importância para que o aluno domine e aprenda algumas técnicas de cálculo. Assim, explorando outros conteúdos matemáticos (frações, geometria, múltiplos, divisores, entre outros) a multiplicação aparecerá com muita frequência. Com isso, se caso o aluno não tiver memorizado, sempre perderá tempo e desviará a sua atenção construindo a tabuada, ou contando nos dedos. Para Santos (2014), ao ensinar matemática é necessário desenvolver no aluno o raciocínio, a criatividade e sua capacidade de resolver problemas.

A tabuada é cobrada pelos professores desde os quatro primeiros anos das séries iniciais, e mesmo assim chegam no quinto ano com dificuldades nas resoluções de problemas supostamente causadas pela falta de memorização da mesma (OLIVEIRA, 2008).

O processo educacional tem passado por transformações significativas. Desde o século XVII quando Comênio, pesquisador tcheco, considerado o pai da Pedagogia Moderna começou a sistematizar a pedagogia e a didática na educação escolar, variadas pesquisadas têm sido desenvolvidas para tornar o processo ensino aprendizagem mais satisfatório tanto para os alunos quanto para os professores. Neste contexto, a tecnologia, aliada a educação, desempenha um papel crucial nas conexões que acontecem entre a escola e a sociedade moderna imersa em inovações. Por isso, se faz tão necessária a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs) nos espaços escolares (DOWBOR, 2001, p.11).

Assim, esse trabalho visa destacar alguns aspectos relacionados a necessidade de incorporar novas tecnologias no processo pedagógico, com o intuito de colaborar com o processo de ensino-aprendizagem da tabuada.

## A TECNOLOGIA NO ENSINO DA TABUADA

O uso de atividades lúdicas desperta nos alunos a capacidade de aprendizagem e favorecerem o raciocínio lógico. Segundo Starepravo (2010) utilizar jogos nas aulas de matemática é uma possibilidade de diminuir bloqueios apresentados por muitos alunos que temem a matemática e se sentem incapacitados para aprendê-la.

Dani e Guzzo (2013) reforçam a importância de o professor criar condições para que o aluno perceba que a matemática está presente no seu cotidiano, citando fatos, momentos significativos para aguçá-lo o interesse pela matéria. Uma boa maneira de colocar em prática essa ação é trabalhar com recursos lúdicos, partir de material manipulável e dos jogos eletrônicos, por exemplo, que estão presentes nas teorias e documentos oficiais que norteiam a prática escolar. O uso da tecnologia com finalidade pedagógica visa principalmente à integração dos alunos e professores, buscando compreender e interpretar fenômenos socioculturais bem como o envolvimento em atividades sociais relevantes (FREIRE e VALENTE, 2001).

De acordo com Kishimoto (2012), em situações de jogos as crianças desenvolvem uma interação umas com as outras, aprendendo a trabalhar em grupos, cooperando, respeitando regras, assumindo responsabilidades e aceitando penalidades.

Segundo Freire e Valente (2001), o uso da tecnologia com finalidade pedagógica visa principalmente à integração dos alunos e professores, buscando compreender e interpretar fenômenos socioculturais bem como o envolvimento em atividades sociais relevantes.

Dentre as tendências em Educação, as TICs têm recebido destaque dado às contribuições que essas ferramentas podem oferecer ao ensino da matemática por meio de uma grande variedade de softwares educacionais, dispositivos como computadores, tablets, smartphones, lousas digitais dentre outros, tendo o professor como um mediador e auxiliando neste processo. O uso destas ferramentas permite acessar os mais variados conteúdos didáticos, podendo promover a interdisciplinaridade de uma forma intuitiva, atraente e lúdica (VESCE, 2019).

Segundo Grubel e Bez (2006), a criança que usa jogos tem mais facilidade para enfrentar problemas na vida, pois desenvolve a habilidade de entender o significado de ganhar ou perder. Assim, os alunos desenvolvem capacidades, habilidades, encontrar conhecimentos e atitudes, além de auxiliar na construção da sua autoconfiança. Abaixo encontram-se alguns autores que utilizaram os jogos como método para aprendizagem.

Ventorini (2014), utilizou jogos para o aprendizado com a utilização dos jogos Tabuada do Dino (escola games) e o Labirinto da tabuada, analisando os resultados pode-se perceber um aumento da aprendizagem dos cálculos matemáticos em cem por cento dos alunos, de forma significativa, foi realizado um comparativo entre os testes antes e depois da utilização dos jogos, alguns alunos melhoraram suas notas de 50 para 90, de 60 para 90, assim como alguns não melhoraram tanto assim mas já houve uma evolução significativa pois pode-se analisar também alguns aumentos de 30 para 50, de 20 para 35, sendo esses alunos, aqueles que apresentam grandes dificuldades de aprendizagens.

Fagundes e Falkembach (2013) aplicaram o jogo online LEMONADE nos alunos do quarto ano fundamental, chegando à conclusão que o trabalho só foi valido no momento em que os alunos começaram a se comunicar avaliando os resultados uns dos outros e se ajudando para que tivessem um bom desempenho, demonstrando alegria, motivação e interesse nos cálculos.

Lima et al. (2015), utilizaram o *software* TuxMath livre, com o objetivo de sanar as dificuldades dos alunos nas quatro operações, contribuir na compreensão das diferentes estratégias ligadas à resolução de situações problemas, além de uma forma de trabalho divertida e prazerosa. Outro *software* usado foi o Gcompris, usado para trabalhar diversas habilidades cognitivas, com uma interface bem atrativa, ideal para trabalhar com estudantes na educação infantil e ensino fundamental. O resultado deste trabalho é que as notas dos alunos e o interesse melhoraram significativamente, o que surpreenderam os professores. Além disso, observou-se que a apreensão de conteúdos relacionados ao conteúdo matemático, em especial com relação a tabuada melhorou significativamente. Para maiores detalhes apresentamos a pesquisa na sequência.

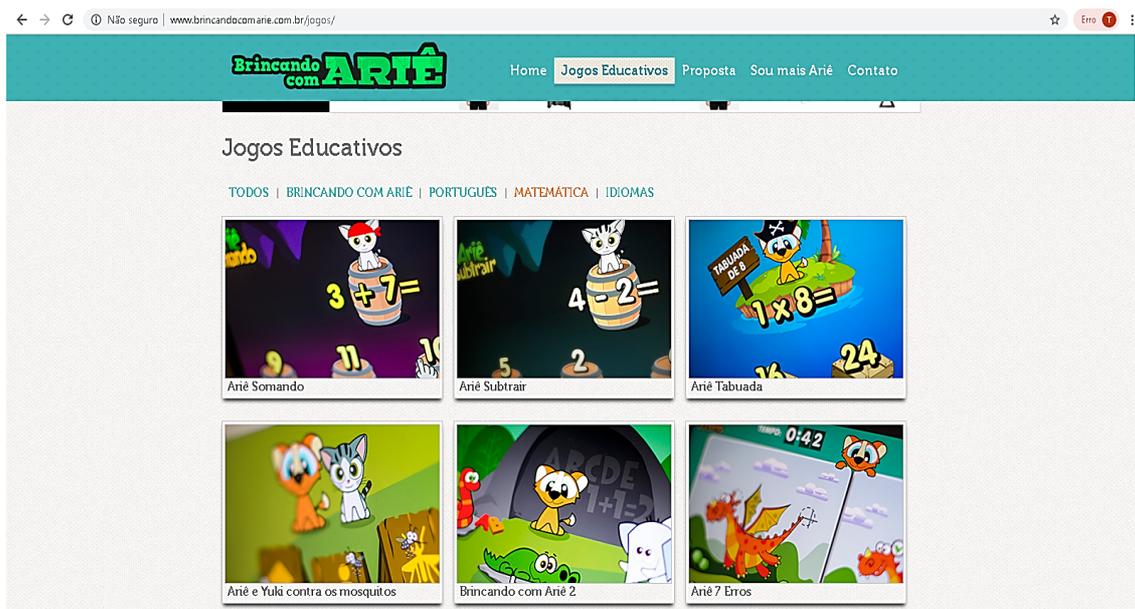
## **A APLICAÇÃO DO JOGO EDUCATIVO DIGITAL NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DA TABUADA.**

Foram realizadas atividades com o jogo educativo digital chamado “Brincando com Ariê”, em uma escola municipal da cidade de Palmital, com a participação de 20 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental do turno matutino.

Primeiro, foi realizada uma aula expositiva sobre a tabuada de forma convencional utilizando a lousa e materiais concretos. Após o ensino da tabuada, usando uma abordagem tradicional, os alunos foram avaliados por meio da resolução de 20 exercícios de multiplicação.

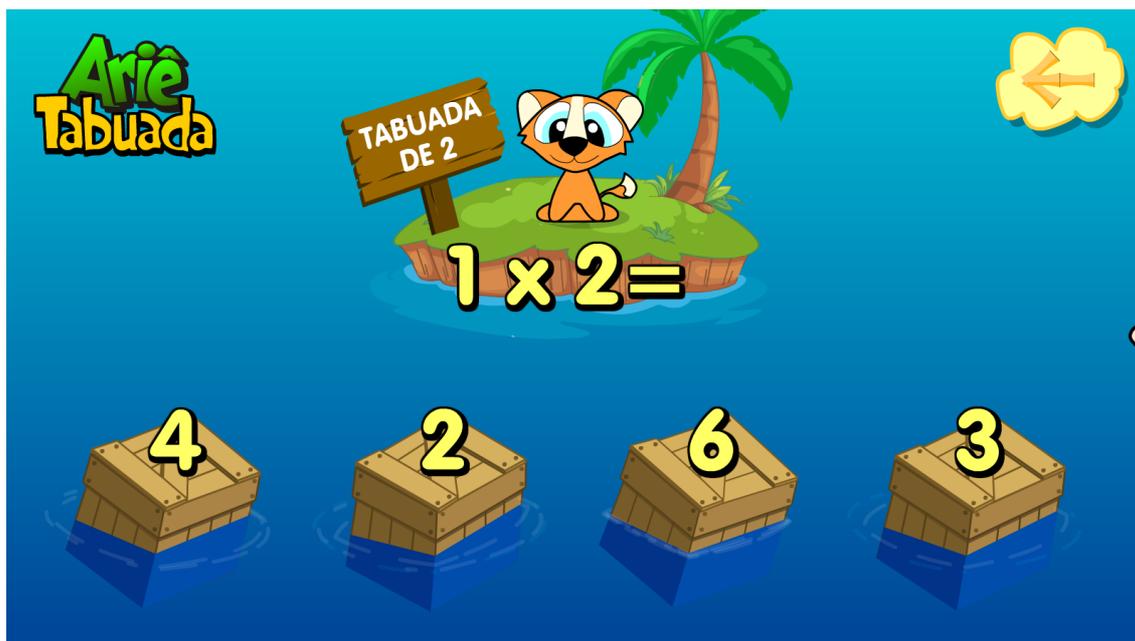
Os alunos foram levados ao laboratório da escola para apresentação do software. Os mesmos se sentaram em duplas e foi feita uma explicação de como deveriam utilizar os jogos. Cada aluno desenvolveu as atividades propostas individualmente. As aulas no laboratório de informática foram realizadas durante uma hora semanal, no período de quatro semanas. O acesso ao jogo foi realizado através do site “<http://www.brincandocomarie.com.br/arie-tabuada/>” (Figuras 1 e 2).

Figura 1- Tela inicial do jogo Brincando com Ariê.



Fonte: Brincando com Ariê, 2019.

Figura 2 - Explorando a tabuada do dois.



Fonte: Brincando com Ariê, 2019.

Durante o trabalho desenvolvido foi observado o desenvolvimento cognitivo dos alunos fazendo a utilização do jogo. Após o período de utilização do software “Brincando com Ariê” como ferramenta de ensino, foi aplicado novamente uma avaliação semelhante a primeira.

Os resultados entre as duas avaliações serão analisados com o auxílio do software estatístico Minitab®, para comparação dos resultados obtidos entre as avaliações 1 e 2.

A Figura 3 mostra a avaliação 1, aplicada antes do software e a avaliação 2 depois da utilização do mesmo.

Figura 3 - Avaliação 1 e 2.



EMEIEF "ZEZÉ LEÃO"  
TURMA 5º ANO A  
Avaliação 1  
PALMITAL, 08 DE OUTUBRO DE 2018.  
EXERCÍCIOS DE MULTIPLICAÇÃO

ALUNO: \_\_\_\_\_

|              |              |               |                |
|--------------|--------------|---------------|----------------|
| 1 x 3 = ____ | 8 x 7 = ____ | 6 x 8 = ____  | 9 x 3 = ____   |
| 3 x 6 = ____ | 8 x 4 = ____ | 8 x 9 = ____  | 2 x 7 = ____   |
| 2 x 5 = ____ | 7 x 6 = ____ | 7 x 4 = ____  | 5 x 10 = ____  |
| 4 x 7 = ____ | 9 x 2 = ____ | 10 x 6 = ____ | 9 x 9 = ____   |
| 5 x 9 = ____ | 4 x 6 = ____ | 0 x 8 = ____  | 10 x 10 = ____ |



EMEIEF "ZEZÉ LEÃO"  
TURMA 5º ANO A  
Avaliação 2  
PALMITAL, 19 DE NOVEMBRO DE 2018.  
EXERCÍCIOS DE MULTIPLICAÇÃO

ALUNO: \_\_\_\_\_

|              |              |               |                |
|--------------|--------------|---------------|----------------|
| 1 x 3 = ____ | 8 x 7 = ____ | 6 x 8 = ____  | 9 x 3 = ____   |
| 3 x 6 = ____ | 8 x 4 = ____ | 8 x 9 = ____  | 2 x 7 = ____   |
| 2 x 5 = ____ | 7 x 6 = ____ | 7 x 4 = ____  | 5 x 10 = ____  |
| 4 x 7 = ____ | 9 x 2 = ____ | 10 x 6 = ____ | 9 x 9 = ____   |
| 5 x 9 = ____ | 4 x 6 = ____ | 0 x 8 = ____  | 10 x 10 = ____ |

Fonte: O autor (2019).

A Tabela 1 apresenta um comparativo de acertos entre as duas avaliações, a primeira aplicada antes da aula com o uso de jogos e a segunda após a última aula com jogo.

Tabela 1 - Comparativo de acerto dos alunos nas duas avaliações.

| ALUNO    | ACERTOS AVALIAÇÃO 01 | ACERTOS AVALIAÇÃO 02 |
|----------|----------------------|----------------------|
| ALUNO 01 | 17                   | 19                   |
| ALUNO 02 | 15                   | 18                   |
| ALUNO 03 | 13                   | 15                   |
| ALUNO 04 | 14                   | 18                   |
| ALUNO 05 | 19                   | 19                   |
| ALUNO 06 | 11                   | 17                   |
| ALUNO 07 | 15                   | 19                   |
| ALUNO 08 | 6                    | 6                    |
| ALUNO 09 | 20                   | 20                   |
| ALUNO 10 | 18                   | 20                   |
| ALUNO 11 | 17                   | 19                   |
| ALUNO 12 | 17                   | 18                   |
| ALUNO 13 | 18                   | 20                   |
| ALUNO 14 | 20                   | 20                   |
| ALUNO 15 | 12                   | 13                   |

|          |    |    |
|----------|----|----|
| ALUNO 16 | 20 | 20 |
| ALUNO 17 | 16 | 20 |
| ALUNO 18 | 13 | 16 |
| ALUNO 19 | 20 | 20 |
| ALUNO 20 | 4  | 5  |

Fonte: O autor (2019).

Na primeira avaliação foi constatado que dos 20 alunos da turma apenas 6 conseguiram terminar o trabalho sem grandes dificuldades.

Após a realização do experimento e análise dos resultados pode-se perceber que houve um aumento de acertos nos cálculos de multiplicação, porém alguns alunos mantiveram sua média e outros não melhoraram. Os alunos se interessaram mais, questionaram sobre as contas e os resultados, queriam saber o porquê e onde foi o erro.

A partir dos dados obtidos da Tabela 1, foi realizada a análise estatística descritiva das avaliações 1 e 2, conforme Tabela 2.

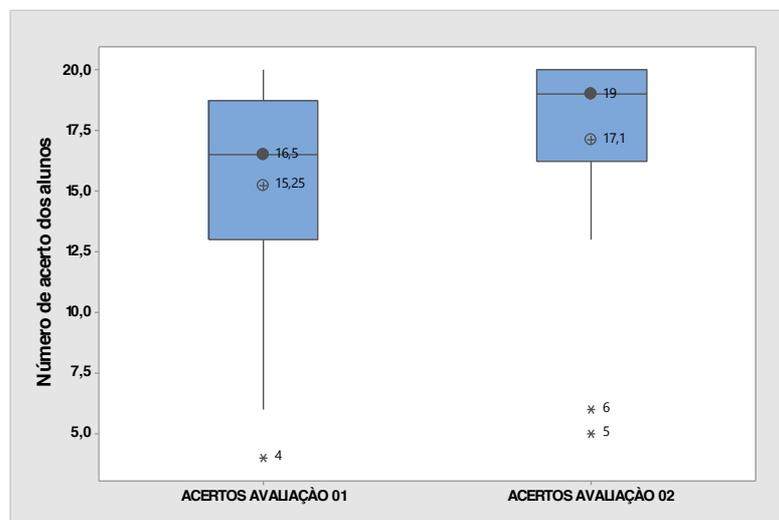
Tabela 2 - Estatística descritiva do número de acerto dos alunos

| Variável    | Média | Desvio Padrão | Mediana | Mínimo | Máximo |
|-------------|-------|---------------|---------|--------|--------|
| Avaliação 1 | 15,25 | 4,48          | 16,50   | 4,00   | 20,00  |
| Avaliação 2 | 17,10 | 4,40          | 19,00   | 5,00   | 20,00  |

Fonte: O autor (2019)

Observando a Tabela 2, nota-se uma alteração nas médias, o desvio padrão entre as avaliações 1 e 2 se mantiveram semelhantes. Com o aumento da média ocorreu um aumento da mediana e os valores mínimos e máximos não obtiveram grandes mudanças, conforme mostra a Figura 4.

Figura 4 - Gráfico de Caixa Comparativo para Avaliação 1 e Avaliação 2



Fonte: O autor (2019).

Nota-se na Figura 4 a existência de 2 outliers, referentes aos alunos 8 e 20 (menores notas nas avaliações). Esses alunos estão fora da normalidade dos dados, deslocando os valores de médias e aumentando o desvio padrão. Deve-se dar atenção especial para os mesmos, pois têm maiores dificuldades no aprendizado.

Para analisar o desempenho dos alunos após as duas avaliações, os alunos foram separados em níveis de aprendizagem com base na porcentagem de acerto, como observado na Tabela 3.

Tabela 3 - Desempenhos dos Alunos

| Nível | Critério     | Porcentagem de Acertos (%)* | Quantidade de Alunos - Avaliação 01 | Quantidade de Alunos - Avaliação 02 |
|-------|--------------|-----------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1     | Excelente    | 80-100                      | 11                                  | 16                                  |
| 2     | Bom          | 60-79                       | 6                                   | 2                                   |
| 3     | regular      | 40-59                       | 1                                   | 0                                   |
| 4     | insuficiente | 0-39                        | 2                                   | 2                                   |

\* Porcentagem relativa ao número de afirmações corretas nas avaliações.

Fonte: O autor (2019).

## CONCLUSÕES

Pode-se perceber que ao jogar os alunos se interessaram mais pela tabuada, houve uma competição sadia entre eles para descobrir quem iria se sair melhor nos jogos, pois ao realizarem as contas o resultado de erro ou acerto já aparecia na tela. De certa forma foi uma atividade muito diferente do ensino tradicional da sala de aula, no desenvolvimento das atividades eles acreditavam estar apenas brincando sem se dar conta do processo de aprendizagem o qual eles estavam participando. Assim, a tecnologia propiciou a eles o aprendizado de forma lúdica, sem pressão, e com interesse visível no conteúdo proposto.

Os resultados quantitativos analisados a partir da estatística comprovaram aspectos positivos da utilização do jogo educativo como ferramenta de ensino-aprendizagem, pois os resultados apresentados do trabalho realizado após o uso dos jogos foram satisfatórios. A análise comprovou que os alunos de nível 1, 2 e 3 obtiveram melhora de acerto e alguns mantiveram as médias. Os alunos de nível 4 não tiveram melhora no desenvolvimento, necessitando de acompanhamento pedagógico mais eficaz ou até mesmo outro método de ensino, pois o software não foi suficiente para melhora na aprendizagem da tabuada.

## Referências

- DANI, V. L.; GUZZO, S. M. *A tabuada no contexto escolar: o processo de ensino aprendizagem a partir do material manipulável e dos jogos pedagógicos*. Governo do estado do Paraná, Cadernos PDE, V.1. 2013.
- DOWBOR, L. *Tecnologias do Conhecimento: os desafios da educação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda., 2001.
- FAGUNDES, C. C. B.; FALKEMBACH, G. M.; *Jogos online na aprendizagem da tabuada*. 2013. Disponível em:< [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/682/Fagundes\\_Claudia\\_Cristiane\\_Bisso.pdf?sequenc e=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/682/Fagundes_Claudia_Cristiane_Bisso.pdf?sequenc e=1&isAllowed=y)> Acesso em: 07.01.2019
- FREIRE, F. M. P.; VALENTE, J. A. *Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GRÜBEL J. M.; BEZ, M.; *Jogos Educativos*. CINTED UFRGS.V.4, N° 2, dez. 2006.
- KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez. 11 ed. 2012.
- KOCH, M. Z.; *As tecnologias no cotidiano escolar: uma ferramenta facilitadora no processo ensino-aprendizagem*. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) Programa de pós graduação em Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria. Sarandi, 2013.
- LIMA, I. B.; PEREIRA, F. A.; Jorgildo Feijó MARTINS, J. F.; TAVARES, M. C.; J. M. F. LIBÓRIO.; BRAGA, S. R. R.; *O uso dos softwares educativos no ensino aprendizagem das quatro operações matemáticas*. Revista Ensino & Pesquisa, v.13 n.01 p.109-117 jan. 2015.
- OLIVEIRA, R. E. R. de. *A utilização de jogos matemáticos no processo de memorização das tabuadas*. Monografia (Especialização em Didática e metodologia do ensino superior), Programa de pós graduação especialização em didática emetodologia do ensino superior. Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2008.
- PEREIRA, R. *A tabuada e suas implicações no ensino da matemática para alunos do 6º ano do ensino fundamental: ficha de identificação produção didático-pedagógica – turma 2016*. Governo do estado do Paraná, Disponível: < [http://www.diaadiaeducaçã o.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_pdp\\_mat\\_unioeste\\_rosileneper eira.pdf](http://www.diaadiaeducaçã o.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_mat_unioeste_rosileneper eira.pdf)> Acesso em: 29.01.2019.
- PEREIRA, T. A.; *Metodologias ativas e aprendizagem do século XXI: integração das tecnologias educacionais*. Disponível em:< <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/407.pdf>> Acesso em: 29.01.2019.
- SANTOS, F. Z. dos; *Alguns Aspectos das Interferências Pedagógicas no Ensino da Tabuada*. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação). Curso de Especialização em Fundamentos da Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2014.

SOUSA, V. *A importância da tabuada das séries iniciais do ensino fundamental*. 2018. Disponível em: <<https://www.jornaldacidadeonline.com.br/noticias/8912/a-importancia-da-tabuada-nas-series-iniciais-doensinofundamental2018>> Acesso em 29.01.2019.

STAREPRAVO, A. R.; *Jogando com a matemática: números e operações*. Aymarã. Curitiba. 2010.

VALENTE, W. R.; PINHEIRO, N V. L.; *Chega de decorar a tabuada! – as cartas de Parker e a árvore do cálculo na ruptura de uma tradição*. Disponível em:<[http://sbemrs.org/revista/index.php/2011\\_1/article/view/157](http://sbemrs.org/revista/index.php/2011_1/article/view/157)> Acesso em: 20 de março de 2019.

VESCE, G. E. P.; *Ensino-aprendizagem por meio do computador*. Disponível em:<<https://www.infoescola.com/educacao/ensino-aprendizagem-por-meio-do-computador/>> 28.02.2019

VENTORINI, G.; *Ensino da tabuada por meio de jogos educativos digitais*. 2014. Disponível em:<[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/11589/Ventorini\\_Graziela.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/11589/Ventorini_Graziela.pdf?sequence=1&isAllowed=y)> Acesso em 29.01.2019.

### Fonte

\_\_\_\_\_. *Brincando com Arié*, 2019. Disponível em:<<http://www.brincandocomarie.com.br>> Acesso em ago. 2018.

## Sobre a Revista

A Revista Lumen é uma publicação semestral de caráter multidisciplinar organizada pelo Centro Universitário Assunção – UNIFAI, que tem como objetivo divulgar o trabalho de docentes, pesquisadores e convidados de Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil e do exterior. A revista aceita trabalhos que não tenham sido publicados ou estejam em vias de publicação em outros periódicos, desde que atendam os seguintes requisitos:

- abordem, através de qualquer metodologia, temas relevantes nas áreas de ciências humanas, de forma aprofundada, revelando reflexão crítica;
- constituam ensaios bibliográficos, comunicações, resenhas, entrevistas, artigos, revisões bibliográficas e traduções;
- estejam adequados às normas de publicação da revista.

120

A publicação do material dependerá de sua pertinência e profundidade. Os trabalhos enviados à revista deverão ser analisados pela Comissão Editorial, que considerará a adequação da contribuição à linha editorial da revista. Tendo a Comissão Editorial analisado positivamente o material enviado, os originais serão submetidos à avaliação *ad-hoc* de, ao menos, dois pareceristas. Eventuais sugestões de modificação de estrutura ou conteúdo das contribuições feitas pela Comissão Editorial e/ou pelos pareceristas serão previamente acordadas com os autores. Só serão aceitos textos escritos em português. Textos produzidos em outros idiomas deverão, portanto, ser traduzidos. Com efeito, a Comissão Editorial vê-se totalmente responsável por rejeitar trabalhos enviados que não se enquadrem em sua linha editorial, que técnica, estrutural e/ou teoricamente demonstrem fragilidades ou que, simplesmente, não atendam aos requisitos acima discriminados. Os trabalhos aprovados pela Comissão Editorial, pelos pareceristas e pelo Conselho Consultivo, seguirão para a publicação, respeitando, todavia, a ordem de publicação (número da revista) e, dependendo do tipo de trabalho enviado, a adequação ao tema geral do Dossiê. Destarte, o prazo máximo para a comunicação de resposta de aprovação ou rejeição do material enviado ao colaborador é de 90 dias, iniciando pela confirmação do recebimento do trabalho.

## Normas para publicação

A Revista Lumen tem 5 seções temáticas: 1) artigo; 2) entrevista; 3) resenha; 4) traduções; 5) ensaios.

O número máximo de caracteres com espaços, incluindo notas de rodapé, deve corresponder a cada categoria:

- para artigo, até 60 mil caracteres com espaços;
- para entrevista, até 20 mil caracteres com espaços;
- para resenha, até 10 mil caracteres com espaços (só serão aceitas resenhas de livros publicados nos últimos 5 anos ou que tenham grande relevância para a área de conhecimento a qual pertencem)
- para traduções não há um limite de caracteres pré-definido, embora, no que se refere aos textos traduzidos recomenda-se concisão para não fugir ao padrão editorial.
- para ensaios não há limite de caracteres pré-definidos, embora seja recomendado que o texto possua uma abordagem original e autoral.

Os autores deverão enviar o material para proposta obedecendo aos parâmetros de formatação da Lumen, com um currículo sintético, através do portal da revista, que pode ser acessado no endereço: <http://www.periodicos.unifai.edu.br>

Os artigos devem ser acompanhados de resumos em português e inglês (abstracts) podendo também incluir imagens, que serão distribuídas em, no máximo, duas páginas ao final do artigo.

Os textos serão enviados em arquivo no formato Microsoft Office Word 2003©, ou mais recente; e as imagens em arquivo JPG ou TIF.

Caso as imagens não estejam de acordo com os padrões exigidos para um resultado excelente, a editoria poderá alterar as dimensões indicadas para a reprodução, guardando o direito de não utilizá-las, em caso de inadequação completa; também poderá transformar imagens coloridas em preto-e-branco, para assim publicá-las.

A simples remessa de originais implica a autorização para publicá-los.

O mérito dos textos propostos será julgado pelos editores da Lumen e por dois pareceristas da área, tendo como critérios mais relevantes a originalidade do conteúdo e a sua compatibilidade com os estudos das áreas pertinentes.

## Parâmetros de formatação

1. O texto deve estar em fonte Times New Roman, tamanho 12, espaço 1,5. Os resumos e abstracts devem ter, em média, cem palavras. O resumo e o abstract também devem apresentar de três a cinco palavras-chave e keywords. O título do artigo deve estar em negrito e, também, deve ser apresentado em caixa alta, tamanho 12. Os intertítulos devem ser apresentados em negrito, tamanho 12, com caixa alta somente no início da palavra.

2. As referências bibliográficas completas deverão aparecer ao final do texto – portanto, quando uma referência bibliográfica aparecer pela primeira vez, citá-la no corpo do texto, entre parênteses, logo após a citação. Em citações literais, deverá aparecer da seguinte forma: (Autor, ano, página). Em citações não literais, a referência deverá ser feita da seguinte forma: (Autor, ano).

3. O uso de notas de rodapé será válido somente para inserção de informações complementares ou para apresentação de trecho na língua original, quando traduzido no corpo do texto. As notas devem aparecer em pé de página (rodapé) e indicadas por algarismos arábicos em ordem crescente.

4. Quando inseridas no corpo do texto, as transcrições devem ser destacadas entre aspas duplas (havendo aspas no texto original, elas se transformarão em aspas simples). Quando a transcrição tiver três linhas completas ou mais, deverá ter o parágrafo recuado à esquerda, letra tamanho 10 e espaço simples, sem aspas. O itálico deve ser usado somente nos títulos de obras, em expressões estrangeiras ou termos em destaque.

5. As imagens não devem ser inseridas no arquivo do texto. Deverão ser enviadas cada uma em arquivo separado (no formato TIF ou JPG), em baixa resolução, para o processo de seleção. As imagens serão indicadas no corpo do texto entre colchetes: Ex: [Fig. 1], [Fig 2], [Fig 3], e assim por diante. Cada arquivo de imagem deve indicar no nome essa numeração, sem os colchetes.

6. Após a aprovação do artigo, o autor deverá enviar, imediatamente, as imagens com alta resolução, para serem publicadas. Devem ter, no mínimo, 300 dpi e dimensões compatíveis com o tamanho no qual ela será reproduzida.

7. Em arquivo separado, contendo o título do artigo, o autor fará uma lista das legendas de todas as imagens, segundo sua numeração. A imagem ou figura deve apresentar uma legenda que deve trazer, na ordem: título da imagem. Crédito fotográfico ou Procedência: (referência à publicação e página da qual foi capturada a imagem).

### Para citação nas notas

Livro:

SOBRENOME, Nome. Título em itálico. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

\* Caso haja outra edição do mesmo livro, esta deve ser indicada logo após o título.

Coletânea:

SOBRENOME, Nome. “Título do capítulo entre aspas”. In: SOBRENOME, Nome (Org.) Título em itálico. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

Artigo:

SOBRENOME, Nome. “Título do artigo entre aspas”. Título do periódico em itálico. Local de publicação, volume, número do periódico, mês (abreviado) e ano de publicação.

\* No caso de jornal, indicar também o dia antes do mês.

Trabalho acadêmico:

SOBRENOME, Nome. Título do trabalho em itálico: subtítulo. (tipo de trabalho: tese, dissertação ou monografia) Vinculação acadêmica, (Orientação), local e data da apresentação ou defesa.

Documentos eletrônicos:

AUTOR(ES). Denominação ou Título: subtítulo. Indicações de responsabilidade. Data. Informações sobre a descrição do meio ou suporte.